

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Päivi Vierola

”Puhun aika paljon englantia ja ruotsia.”

Skolelevers uppfattningar om flerspråkighet och sig själva som
språkinlärare i engelska och svenska

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2016

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	6
1.1	Syfte	8
1.2	Material	12
1.3	Metod	13
2	CENTRALA BEGREPPSLIGA UTGÅNGSPUNKTER FÖR AVHANDLINGEN	16
2.1	Vygotskijs syn på språk ur ett sociokulturellt perspektiv	16
2.2	Flerspråkighet i samhället och hos individer	17
2.3	Diskussion kring begreppet 'uppfattning'	18
3	OLIKA PERSPEKTIV PÅ SPRÅKINLÄRNING	21
3.1	Formell och informell språkinläring	21
3.2	Språkinläring enligt internationella och nationella styrdokument	22
3.3	Gardners teori om de multipla intelligenserna	23
3.4	Språkinläring hos flickor och pojkar	24
3.5	Hemmens och skolornas digitalisering	25
3.6	Språk i ständig förändring	27
4	FLERSPRÅKIGHET I LJUSET AV SPRÅKMÖTEN	29
4.1	Informanternas bakgrund	29
4.2	Flerspråkighet och språkmöten	31
4.3	Elevernas egen flerspråkighet	38
5	SPRÅKSTUDIER OCH SPRÅKINLÄRNING	45
5.1	Språkstudier och språkinläring i och utanför skolan	45
5.2	Språkinlärningsmetoder	50
5.3	Språkinläring i engelska och svenska	56
5.3.1	Elevernas språkinläring enligt semantisk differential	57
5.3.2	Elevernas språkinläring enligt VAS-mätare	61

6	SLUTDISKUSSION	65
6.1	Elevernas uppfattningar om och erfarenheter av flerspråkighet	65
6.2	Eleverna som språkinlärare i engelska och svenska	67
6.3	Avhandlingens generaliserbarhet och pålitlighet	69
6.4	Slutord	71
	LITTERATUR	73
	BILAGOR	
	Bilaga 1. Brev till föräldrarna	80
	Bilaga 2. Enkätfrågor	81
	FIGURER	
Figur 1.	Åsikter och attityder enligt Mattfolk & Östman 2004:	76
Figur 2.	Nyttan av att lära sig nya språk (%)	31
Figur 3.	Inlärn timer av nya språk är lätt (%)	32
Figur 4.	Inlärn timer av språk kräver flitiga studier (%)	33
Figur 5.	Intresse för människor som talar olika språk (%)	34
Figur 6.	Osäkerhetskänsla vid möten med människor som talar olika språk (%)	35
Figur 7.	Modersmålet tillräckligt för att klara sig bra i världen (%)	36
Figur 8.	Behärskn timer av flera språk i framtiden (%)	37
Figur 9.	Behärskn timer av språk ger beredskap att klara sig i alla situationer (%)	38
Figur 10.	Uppfattning om flerspråkighet (%)	40
Figur 11.	Positiva och negativa motiveringer i åk 4 (%)	41
Figur 12.	Positiva och negativa motiveringer i åk 5 (%)	42
Figur 13.	Positiva och negativa motiveringer i åk 6 (%)	43
Figur 14.	Språkstudier och språkinlärn timer (%)	46
Figur 15.	Framgång i språkstudier och språkanvändning på fritiden (%)	47
Figur 16.	Uppmuntran i språkstudier (%)	48
Figur 17.	Språkinlärn timer metoder i åk 4 (antal elever)	52
Figur 18.	Språkinlärn timer metoder i åk 5 (antal elever)	53
Figur 19.	Språkinlärn timer metoder i åk 6 (antal elever)	54

Figur 20. Språkinlärningsmetoder i åk 4–6 (antal elever)	55
--	----

TABELLER

Tabell 1. Informanter	12
Tabell 2. Val av språk i åk 4 och 5	30
Tabell 3. Val av språk i åk 6	30
Tabell 4. Språkstudier och språkinlärn timer i åk 4–6 (antal elever)	49
Tabell 5. Språkinlärningsmetoder (antal elever)	51
Tabell 6. Att studera engelska/svenska i skolan	57
Tabell 7. På lektionerna talar man engelska/svenska	58
Tabell 8. Jag kan använda engelsk-/svenskspråkiga meningar i tal	59
Tabell 9. Jag använder engelska/svenska i olika situationer utanför skolan	59
Tabell 10. Läroboken i engelska/svenska	60
Tabell 11. Att studera engelska/svenska	61
Tabell 12. Jag förhåller mig ivrigt till studier i engelska/svenska	62
Tabell 13. Jag lär mig lätt engelsk-/svenskspråkiga ord	62
Tabell 14. Jag talar gärna engelska/svenska på lektioner	63
Tabell 15. Jag talar gärna engelska/svenska utanför skolan	63

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä:	Päivi Vierola
Pro gradu -tutkielma:	"Puhun aika paljon englantia ja ruotsia." Skolelevers uppfattningar om flerspråkighet och sig själva som språkinlärare i engelska och svenska
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Ohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2016
Työn ohjaaja:	Siv Björklund

TIIVISTELMÄ:

Tämän tutkielman tavoitteena on syventyä peruskoulun alaluokkien neljännen, viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden näkemyksiin, käsityksiin ja kokemuksiin itsestään kielellisinä, kokonaisvaltaisina yksilöinä heidän näkökulmastaan käsin. Paneudun pro gradu -tutkielmassani tarkastelemaan myös englannin ja ruotsin kielen oppimista koulussa eli formaalissa sekä informaalissa ympäristössä eli koulun ulkopuolisessa maailmassa. Lisäksi mahdolliset eroavaisuudet tyttöjen ja poikien välillä ovat tarkastelun kohteena.

Tutkimukseni on määrällinen, yhtä alakoulua koskeva tapaustutkimus. Aineisto on kerätty kyselylomakkeen avulla syksyllä 2015. Kyselylomakkeeseen vastanneet neljännen ja viidennen luokan oppilaat ovat opiskelleet englantia A-kielenä kolmannelta luokalta lähtien. Lisäksi he ovat saaneet valita B-kieleksi ruotsin neljänneltä luokalta lähtien. Kuudennen luokan oppilaat ovat vaihtoehtoisesti oman valintansa mukaan opiskelleet englantia tai ruotsia, ja ruotsin A-kieleksi valinneet ovat saaneet valita B-kieleksi englannin viidenneltä luokalta lähtien. Kyselylomakkeeseen vastasi 48 oppilasta eli 92 % kohdejoukosta.

Pro gradu -tutkielmassani ilmenee, että enemmistö oppilaista ei koe itseään monikieliseksi. Aineistosta nousivat kuitenkin esiin viidennen luokan oppilaat, joista 73 % koki itsensä monikieliseksi. Aineiston perusteella tämän vuosiluokan oppilaat suhtautuvat positiivisesti myös kohtaamaan vieraskielisiä ihmisiä ja kokevat kielten oppimisen myönteisesti. Englannin kieltä ja sen opiskelua kaikki oppilaat suosivat enemmän kuin ruotsin kieltä. Vanhempien kannustus kielten opetuksessa nousi esiin myönteisenä seikkana, kun taas osa pojista koki, että opettajat eivät kannusta heitä. Tutkielmassa pojat suhtautuvat pääosin myönteisemmin kielten opiskeluun sekä kielten avulla tapahtuvaan toimintaan innokkaammin kuin tytöt. Nämä tulokset ovat yhteneväisiä myös nykytutkimuksen ja peruskoulun uuden opetussuunnitelman kanssa.

AVAINSANAT: flerspråkighet, elev, uppfattning, erfarenhet, attityd, språkinlärning

1 INLEDNING

Under mina studier till klass-, språkbads- och ämneslärare i svenska vid Vasa universitet och Åbo Akademi har jag ofta stött på ordet *flerspråkighet*. Vi lever idag i ett samhälle där vi möter människor från olika kulturer och språkgrupper. För att kunna umgås med människor från olika kulturer behöver vi olika sätt att kommunicera. Ett av de bästa sätten är att kunna kommunicera på ett språk som båda parterna kan uttrycka sig med (Einarsson 2009: 29). Flerspråkighet är en viktig tillgång vid möten mellan oss människor och något som barn och elever borde få vara med om redan under sin uppväxt och utbildning så tidigt som möjligt (Utbildningsstyrelsen 2014: 19).

Cummins och Swain (1989: 82–83) använder en isbergsmetafor som exempel då de beskriver en människas två- och flerspråkiga identitet. Jag som har vuxit upp i ett tvåspråkigt hem och fått lära mig, uppleva och känna igen både den finska och finlandssvenska kulturen har språkligt två synliga isbergstoppar. Under vattenytan finns den osynliga delen som utgör den gemensamma grundläggande kompetensen för de båda språken, men även det personliga som till exempel: hur jag känner mig hemma i de båda språkliga kulturerna, hurdana värderingar jag har gällande min språkliga identitet, hur jag känslomässigt reagerar på finska eller på svenska och hur jag uppfattar mig själv inom de båda kulturerna. (Jfr Baker 2011: 165–166.)

Det sägs att det är en rikedom att få växa upp och tillägna sig två eller flera språk från födseln (Baker 2011: 94–95). Detta påstående kan jag understödja. Ändå är detta något som man som nyfödd inte själv väljer, precis som man till exempel inte väljer sina föräldrar, sin hemort eller sin kultur. Finlands grundlag (1999: 6 §) utgår från principen att alla barn är jämlika och unika oberoende av vilken bakgrund de har. Under kursen *Kultur som upptäcktsresa* vid Åbo Akademi konstaterade forskaren Kjell Herberts (2015) under sin föreläsning att ”språkgränsen inte är konkret – den är mellan öronen på oss”. Vi vuxna har lagt upp gränser – barnen har inte lagt upp dem. Lärandet är en individuell process under vilken vi växer som människor och då har barndomen ett speciellt egenvärde som jag som blivande lärare bör vara medveten om. (Utbildningsstyrelsen 2014: 12–13, 27.)

Europarådet har 2001 sammanställt en gemensam referensram för språk inom EU (eng. CERF – Common European Framework of Reference of Languages). Den strävar efter att medlemsstaterna bygger upp sin undervisning och lärandet av moderna europeiska språk på ett liknande sätt. (Skolverket 2009.) Den europeiska ministerkommittén lämnade sin rekommendation år 2008 till medlemsstaterna om hur de kan använda referensramen för språk för att främja flerspråkighet. Detta kan ske på statlig nivå genom att man inom nationella och lokala läroplaner tar i beaktande främjandet av flerspråkighet. (Cenoz 2009: 5.) Enligt den nuvarande läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 ska undervisning i svenska ”vänja eleven vid att använda sin språkfärdighet och fostra honom eller henne till att värdesätta tvåspråkigheten i Finland och det nordiska levnadssättet (Utbildningsstyrelsen 2004a: 127).” Begreppet ’flerspråkighet’ finns inte i läroplanen 2004. Däremot diskuteras termen *interkulturell förmåga* i samband med språkundervisning och beskrivs som ett färdighets- och kulturämne där de kommunikativa kunskaperna poängteras. (Utbildningsstyrelsen 2004a: 127–128, 138–139.)

I den nya läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 som träder i kraft hösten 2016 är flerspråkighet och inlärn timer av språk centralt. Under rubriken *Kulturell och kommunikativ kompetens (K2)* beskrivs att eleverna ”ska lära sig att se kulturell och språklig mångfald och olika åskådningar som en positiv resurs.” Det påpekas även att eleverna ska ”stödj as så att de utvecklas till skickliga språkbrukare som använder både sitt modersmål och andra språk på ett mångsidigt sätt” samt att ”eleverna ska uppmuntras att kommunicera och uttrycka sig även med hjälp av ringa språkkunskaper.” (Utbildningsstyrelsen 2014: 20.)

Språk har en stark koppling till vår identitet och kultur där vi har växt upp eller befinner oss i. Ur denna synpunkt tolkar jag att läroplanen 2004 skiljer sig från läroplanen 2014 (Utbildningsstyrelsen 2014: 108):

Språkundervisningen ska stärka elevernas språkliga medvetenhet och stödja språkbruk på olika språk parallellt. Den ska även bidra till att eleverna utvecklar kompetens i multilitteracitet. Eleverna ska lära sig att analysera texter och kommunikationsformer på olika språk och använda språkvetenskapliga begrepp vid tolkning av olika sätt att

lära sig språk. De ska också uppmuntras att lära sig språk på flera olika sätt och att använda sin kompetens i olika språk för allt lärande i alla läroämnen. Eleverna ska få handledning i att läsa texter på lämplig nivå på olika språk och att i sina studier söka information och kunskap på olika språk.

I läroplanen 2004 finns med det vidgade textbegreppet som har i den nya läroplanen 2014 formats till multilitteracitet. Det vidgade textbegreppet innehåller många typer av texter allt från skrivna och talade texter till medietexter, ljud, bilder och kroppsspråk och även olika kombinationer av dessa. (Utbildningsstyrelsen 2004a: 44.) Det nämns att: ”Undervisningen ska baseras på en vidgad textsyn (Utbildningsstyrelsen 2014: 108).” Vi möts dagligen av olika texter och skapar själva texter i kommunikation med andra människor. Vi kommer också dagligen i kontakt med språk. Språkkontakterna sker i ökande mån via olika digitala medier utanför skolan. Detta har påverkat även skolans undervisning och tas i beaktande i den nya läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014: 21–22) inom kompetensområdena *multilitteracitet* och *digital kompetens*. ’Multilitteracitet’ är ett begrepp för information av ”verbala, visuella, numeriska eller kinestetiska symbolsystem” eller kombinationer av dessa (Utbildningsstyrelsen 2014: 21). Olika multilitterära texter kan produceras i skolans undervisning också i digital form. Läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014: 21) påpekar att digital kompetens är en ”viktig medborgarfärdighet, både i sig och som en del av multilitteraciteten”. Denna avhandling skrivs innan den nya läroplanen träder i kraft men man kan se samband med den digitala utvecklingen och behovet av mera moderna undervisningsstrategier även i språkämnen. (Jfr Lantz-Andersson & Säljö 2014: 19–23.)

1.1 Syfte

I min avhandling pro gradu har jag som syfte att studera hur elever i en österbottnisk skola i årskurserna 4–6 upplever flerspråkigheten hos sig själva som individer utanför skolan samt som elever i skolans språkundervisning. Ytterligare diskuterar jag de faktorer som inverkar på elevernas inläring av språk och på vilket sätt eleverna lär sig språk samt hur de upplever skolans språkundervisning i engelska och svenska.

Läroplanen påpekar att: ”Den grundläggande utbildningen bygger på det mångskiftande finländska kulturarvet som har formats och kontinuerligt formas genom växelverkan mellan olika kulturer (Utbildningsstyrelsen 2014: 14).” En av de väsentliga uppgifterna som undervisningen har är att bygga på elevers språkliga och kulturella identitet och att uppmuntra och utvidga deras intresse att bekanta sig med olika språk och kulturer. Läraren bör vara medveten om sin roll som aktiv språkmodell och vägleda eleven att se på världen så att hen är en del av den kulturella mångfalden och flerspråkigheten med en stark individuell identitet. Detta leder till att eleven lär sig naturligt att använda språk i olika sociala sammanhang. (Utbildningsstyrelsen 2014: 26–27, 92–95.)

I min undersökning söker jag svar på följande forskningsfrågor:

1. Vilka slags språkliga uppfattningar har eleverna om sig själva som individer i språkmöten?
 - a) Finns det ett samband mellan elevernas uppfattningar och egna språkfärdigheter?
 - b) Finns det skillnader i elevernas uppfattningar hos flickor och pojkar?
2. Hur uppfattar eleverna sig själva:
 - a) som språkinlärare i allmänhet (flickor/pojkar) i och utanför skolan?
 - b) som inlärare i engelska och svenska?

När jag söker svar på den första forskningsfrågan fokuserar jag på de aspekter i materialet som berör elevernas erfarenheter av språkmöten i skolan, hemma och i samhället. Dessa inverkar på elevernas uppfattningar om flerspråkighet som individer. Mitt antagande gällande fråga 1 (del a) lutar mot att de flesta inte uppfattar sig som flerspråkiga eftersom de i stort sett kommer från enspråkiga familjer och området är enspråkigt. I det här sammanhanget kan konstateras att antagandet stämmer överens med de resultat som framkom i kandidatavhandlingen (Vierola 2016). Hur elevernas uppfattningar relaterar till elevernas egna språkfärdigheter och erfarenheter av språk har jag delvis berört i min kandidatavhandling (Vierola 2016) men inte så omfattande som jag gör i den här avhandlingen. Jag antar att elevernas uppfattningar om sig själva som flerspråkiga går hand i hand med positiva eller negativa språkfärdigheter och

erfarenheter av språk, dvs. hur eleverna upplever sig ha egna språkfärdigheter och erfarenheter av språk.

Omgivningen där den utvalda skolan befinner sig är till majoriteten finskspråkig trots att några av grannkommunerna till sin majoritet är svenskspråkiga. Svenskans inflytande i området är numera inte så stark som förr då det på orten ännu under 1960-talet fanns en liten svenskspråkig folkskola. Med andra språk som till exempel engelska kommer eleverna fysiskt i kontakt med rätt sällan i den vardagliga näromgivningen.

I den första forskningsfrågan (del b) söker jag efter skillnader gällande kön på elevernas uppfattningar om flerspråkighet, som inlärare i formella och informella sammanhang. Jag har ytligt berört skillnaderna mellan flickors och pojkars språkstudier i engelska och svenska i min kandidatavhandling (Vierola 2016). På grund av elevernas svar kunde konstateras att pojkarnas syn på sig själva som flerspråkiga och som språkstuderande var positivare än flickornas enligt det material som fanns med i min studie. I min avhandling pro gradu har jag ett bredare material att utgå ifrån och jag antar att flickornas uppfattningar inte skiljer sig mycket från pojkarnas på grund av att deras levnadsförhållanden i hemmen och i näromgivningen är likartade och undervisningen i skolan är samma för båda könen.

I den andra forskningsfrågan (del a) har jag som avsikt att ta reda på hur eleverna upplever sig som språkinlärare allmänt i skolans formella språkundervisning samt hur eleverna ser sig själva som inlärare utanför skolan dvs. inom informell språkinläring. Dessa typer av språkinläring beskriver jag närmare i kapitel 3. Eleverna kommer och har kommit i kontakt även med andra språk utöver sina modersmål på många olika sätt som till exempel via medier, resor och andra människor i deras omgivning. Eftersom vi lever i en allt mer globaliserad värld kan man inte undgå att komma i kontakt med olika språk och kulturer. Jag antar att eleverna är medvetna om dessa aspekter men att de ser på sig som språkinlärare ur den formella språkinläringens synvinkel. Jag antar att de mera eller mindre omedvetet jämför sina språkkunskaper med de resultat som de fått i prov eller vilket vitsord de har i sina betyg. Jag har dock inte frågat efter vitsord i den enkät (se bilaga 2) som eleverna har svarat på eftersom jag har för avsikt att i min studie

att fokusera på elevernas uppfattningar, attityder och åsikter om och erfarenheter av flerspråkighet och inlärn timer av språk som helhet där formell bedömning inte poängteras. Bedömningen är ändå en aspekt som kan diskuteras i detta sammanhang. Numera ses inlärn timer som en lärprocess där skriftliga prov och vitsord för dem och betyg är enbart en del av bedömningen (Annevirta 2016, Atjonen 2016, Utbildningsstyrelsen 2016a). Man kan inte heller göra en klar skillnad mellan informell och formell inlärn timer av språk eftersom informell inlärn timer naturligtvis påverkar elevernas prestationer inom formell inlärn timer. Sammanfattningsvis kan man konstatera att de att formell och informell inlärn timer tillsammans bildar en helhet. (Vigmo 2014: 138.)

I letandet efter elevernas synpunkter som framträder från svaren ur enkätens frågor om språkstudier och språkinlärn timer i engelska och svenska antar jag att engelskan uppskattas högre än svenskan (Vierola 2016). Tidigare forskning har visat att finskspråkiga elever föredrar att studera engelska och att elevers attityder till det engelska språket är positivare än till det svenska språket (Björklund & Suni 2000: 218; Undervisnings- och kulturministeriet 2012: 46–52). Engelska kallas till och med för ”det tredje inhemska språket” (Leppänen, Pitkänen-Huhta, Nikula, Kytölä, Törmäkangas, Nissinen, Kääntä, Virkkula, Laitinen, Pahta, Koskela, Lähdesmäki & Jousmäki 2009: 15–16). Fram till år 2013 fick eleverna i min studie välja om de studerar engelska eller svenska från årskurs 3. Numera är det obligatoriskt för alla att läsa engelska från och med årskurs 3.

Det har debatterats mycket om språkundervisning under de senaste åren i Finland. Det har visat sig att det behövs mera kunskap om språk och färdigheter i olika språk inom affärsbranschen och politiken på global nivå. Svenskan är ett språk som man kan samarbeta med i de nordiska länderna. (Lehti-Eklund 2012: 8–9.) Eleverna i den utvalda skolan har erbjudits en veckotimme språkdusch i svenska i årskurs 1–2 av tvåspråkiga lärare och tidigare även i förskolan fram till 2013. Det betyder att de elever som deltagit i förskoleundervisningen senast läsåret 2012–2013 har erbjudits språkdusch under tre läsår före den obligatoriska språkundervisningen har startat i årskurs 3. Jag anser att även denna aspekt ger eleverna en bredare bild av flerspråkighet och en positiv syn på olika språk.

Sammanfattat tar jag i beaktande elevers uppfattningar, attityder och åsikter om samt erfarenheter av flerspråkighet i skolmiljön och utanför skolan och inom språkinläring i engelska och svenska. Dessutom jämför jag dessa områden hos flickor och pojkar. Jag betraktar dessa aspekter ur en sociolingvistisk synvinkel (se kapitel 2).

1.2 Material

Studien baserar sig på en enkät med 11 slutna frågor av vilka eleverna kunde motivera sina svar med egna ord på en fråga (se bilaga 2, fråga nr 7). Frågorna i min enkätundersökning är på finska som också är elevernas skolspråk. Under sommaren 2015 gjorde jag en pilotundersökning med två barn för att testa om frågorna i enkäten var relevanta och om barnen (en pojke i årskurs 4 och en flicka i årskurs 5) förstod frågornas innehåll. Pilotstudien visade att frågorna fungerade överlag bra. Jag valde dock att stryka under väsentlig information i frågorna för att undvika missförstånd. (Jfr Alanen 2011: 153.)

I augusti 2015 sändes brev till elevernas vårdnadshavare i årskurs 4–6 för att fråga om deras barn får delta i studien (se bilaga 1). Jag samlade materialet i september 2015 genom att själv vara närvarande i klasserna då eleverna svarade på enkätens frågor. De hade således möjlighet att få en kort information om enkätens frågor och de kunde fråga mig om något var oklart för dem. Eleverna svarade anonymt på enkätens frågor. I min fallstudie deltog 92 % av eleverna i årskurs 4–6 då 48 elever av 52 elever svarade på enkätens frågor (se tabell 1).

Tabell 1. Informanter

Årskurs N = 52	flickor	pojkar	Sammanlagt antal / %
4 (N = 19)	5	11	16 / 84 %
5 (N = 16)	3	12	15 / 93 %
6 (N = 17)	9	8	17 / 100 %
Totalt (antal)	17	31	48 / 92 %

Jag behandlar i denna avhandling hela det insamlade materialet (se bilaga 2). I min kandidatavhandling (Vierola 2016) behandlades en del av frågorna (frågorna 1–5, tre påståenden av fråga 6, fråga 7, tre påståenden av fråga 9, två påståenden av fråga 10 i engelska och svenska och ett påstående i fråga 11 i engelska och svenska). Frågorna som jag hade i min kandidatavhandling har jag markerat med kursiv stil i bilaga 2.

Frågorna 1–5 innehåller bakgrundsfrågor om genus, årskurs, modersmål, hemspråk och studier i språken engelska och svenska. *Fråga nummer 6* innehåller åtta påståenden och eleven kryssade i det alternativ – *av samma åsikt, av nästan samma åsikt, av nästan annan åsikt, av annan åsikt* – som motsvarade hens uppfattning. I *fråga nummer 7* kryssade eleverna i rutan – *ja* eller *nej* – för att svara om de anser sig själva vara flerspråkiga och de motiverade även svaret. *Fråga nummer 8* innehåller nio olika sätt att lära sig språk och eleven valde av dem de tre viktigaste genom att numrera dem i viktighetsordning från 1–3. *Fråga nummer 9* innehåller sju påståenden om inläring av språk och eleven svarade med att färglägga smilisen för en av de miner som motsvarade hens uppfattning. *Fråga nummer 10* innehåller sju påståenden om studier i engelska och svenska. Påståendena motiveras med att kryssa i mot vilket håll elevens uppfattning om språkstudierna lutar – *roligt* eller *tråkigt, enformigt* eller *mångsidigt, mycket* eller *litet, ofta* eller *sällan, tråkig* eller *intressant, onyttigt* eller *nyttigt*. Jag har använt en femgradig skala. *Fråga nummer 11* innehåller fyra påståenden: ”Jag förhåller mig ivrigt till att studera engelska/svenska i skolan”, ”Jag lär mig lätt nya ord på engelska/svenska”, ”Jag talar gärna engelska/svenska på språklektionerna” och ”Jag talar gärna engelska/svenska utanför skolan”. Eleven kryssade i på en tiogradig linje för argumentet *ja* eller *nej*.

1.3 Metod

Denna avhandling är en fallstudie som beskriver elevers uppfattningar om flerspråkighet i årskurserna 4–6 i en skola. Resultaten kan därmed inte generaliseras att direkt gälla andra skolor eller elever. Denna undersökning ger information för dem som är intresserade av just detta fall men kan också tänkas leda till att man ser till exempel

utvecklingsmöjligheter på generell nivå i språkundervisningen. (Jfr Saarela-Kinnunen & Eskola 2010: 195–196; Valli 2007: 196.)

Avhandlingen kännetecknas i stora drag av ett kvantitativt grepp med ett kvalitativt inslag. I enkäten ingår olika typer av frågor: *bakgrundsfrågor* (genus, årskurs, modersmål, hemspråk och språkval mellan engelska och svenska), frågor som är baserade på *Likert*-, *Flechen*- och *VAS-skalor* samt frågor som är konstruerade med hjälp av *semantisk differential*. Alla dessa mäter elevernas egna uppfattningar och åsikter som jag analyserar kvantitativt. (Jfr Metsämuuronen 2000: 47–48; Valli 2010: 117–123.)

I frågor som är baserade på Likert-skalan hade eleven möjlighet att svara på påståenden genom att välja det bästa alternativet för sin åsikt bland alternativen: *av samma åsikt*, *av nästan samma åsikt*, *av nästan annan åsikt* eller *av annan åsikt* (se bilaga 2; fråga 6). I frågor där jag har använt Flechen-skalan svarade eleven på påståenden genom att färglägga smilisen som motsvarade hens åsikt: *glad* ☺, *neutral* ☹ eller *sur* ☹ min. Den här typen av frågor används ofta med barn. (Valli 2007: 185–186.) (Se bilaga 2; fråga 9.) I fråga 10 har jag använt semantisk differential för att få information om elevernas uppfattningar och åsikter om studierna i engelska och svenska. Jag har valt att ha med en femgradig skala där eleven kryssade i närmast det adjektiv som motsvarade hens åsikt. Här fanns det också möjlighet att svara i mittfältet som motsvarar ett neutralt förhållningssätt. (Se bilaga 2; fråga 10.) Frågor uppbyggda med hjälp av VAS-mätare fungerar bra med elever i årskurs 4–6. Ofta används en rak linje på vilken informanten skriver sitt kryss mot det hållet av ordet (i detta material orden *ja* eller *nej*) som motsvarar hens åsikt. Jag har utvecklat den genom att dela linjen i tio skilda delar. (Se bilaga 2; fråga 11.) (Jfr Metsämuuronen 2000: 47–48; Valli 2010: 117–123). Frågan med en förklarande del om elevernas flerspråkighet har jag analyserat med hjälp av att kategorisera svaren i fyra delområden. Även denna metod är kvantitativ trots sin kvalitativa karaktär (Valli 2010: 126).

Materialet visualiseras med hjälp av tabeller och figurer. Resultaten beskrivs även med ord i form av text som redogör för och fördjupar förståelsen för

undersökningsresultaten. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997: 299; Valli 2007: 184–196.)

2 CENTRALA BEGREPPSLIGA UTGÅNGSPUNKTER FÖR AVHANDLINGEN

Att betrakta lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv innebär att sätta sig in i de intryck och färdigheter som tidigare generationer har utvecklat och integrera dem i nya sammanhang (Säljö 2002: 15). För det första kommer jag i detta kapitel att kort presentera för läsaren Vygotskijs syn på språk (2.1). För det andra diskuterar jag flerspråkighet i dagens samhälle och hos individer (2.2). Ytterligare kommer jag att diskutera väsentliga och centrala begrepp – 'uppfattning', 'erfarenhet', 'attityd' och 'åsiikt' – för den här avhandlingen pro gradu ur en sociolingvistisk synvinkel (2.3).

2.1 Vygotskijs syn på språk ur ett sociokulturellt perspektiv

Vygotskij (1896-1934) är en av de mest kända forskarna inom psykologi. Han har även avsevärt påverkat synsättet på språk. Som utgångspunkt för Vygotskijs forskning fungerade Piagets arbeten. Vygotskijs (2005) egna empiriska studier gav dock annorlunda resultat än vad Piaget hade fått. Enligt Vygotskij (2005: 472) fungerar människans egna ord för hen som stimuli då hen lyssnar på sitt talande. Sättet att tänka och talandet är ursprungligen två olika fenomen mellan vilka barnet under sin uppväxt skapar nya förbindelser. (Vygotskij 2005: 145, 470–471; Säljö 2005: 116.) Han tar i beaktande inlärningsens centrala aspekter så som åldern, situationen, omgivningen och hur de påverkar inläringen av språket. Språket har många funktioner: När vi talar riktas språket mot andra människor. Språket som vi talar ut och det inre språket bildar ett samband med tänkandet. Språket används som ett verktyg för tänkandet. Språket påverkar alltså hela den mänskliga varelsen och hens personliga utveckling och detta sker i social interaktion med andra människor i samhället. (Alanen 2002: 209, 222–225; Skinnari 2012: 20; Säljö 2005: 119, 123; Vygotskij 2005: 335–339.) Vygotskij betraktade skolan som en institutionell miljö där eleverna har möjlighet att lära sig definiera de begrepp som de naturligt använder i vardagen och därmed bildas ett samband mellan individen och kollektiv samvaro. (Säljö 2005: 124–125.) Skinnari (2012: 20) påpekar även att språket bär med sig historiska och kulturella bemärkelser som i social interaktion skapar nya tolkningar.

2.2 Flerspråkighet i samhället och hos individer

Världsomfattande finns det 6000–9000 språk. Det är svårt att fastställa det exakta antalet språk eftersom språk definieras på olika sätt. Till exempel finns det många dialekter som liknar varandra och som kan räknas som ett och samma språk. (Jfr Dufva & Pietikäinen 2009; Etnologue 2016; Solki 2016.) Flerspråkiga människor har alltid funnits och flerspråkighet är därmed inte ett nytt fenomen. Det sägs att flerspråkiga människor utgör majoriteten av hela världens befolkning. Till exempel i Indien som är den mest befolkade staten efter Kina talas det bland 1,27 miljarder människor (2014) ca 300 språk. (Einarsson 2013: 135; Utrikespolitiska institutet 2014.)

I Finland har vi två nationalspråk finska och svenska samt språkminoriteter så som samiska, romani och teckenspråket. Svenskan är jämställd med finskan enligt grundlagen. (Suomi.fi 2016; Finlex 1999: 17 §). Bland annat Geber (1991) har undersökt tvåspråkigheten i finska och svenska skolor på tvåspråkiga orter i Finland. Undersökningen berörde till en del finska elevers attityder till svenska språket samt finlandssvenska elevers attityder till finska språket. Geber (1991: 66) konstaterar att en mycket liten del av de finska eleverna hade en positiv attityd till svenskan, däremot hade en betydlig del negativ attityd till svenskan. *Svenska nu* (2012) är ett projekt som sprider svensk ungdomskultur. Ungdomar uppmuntras till att använda svenskan genom positiva förebilder. En studie av Lehti-Eklund (2012) i finska grundskolor och gymnasier visade att de flesta elever hade en positiv eller neutral inställning till svenska. Lehti-Eklund (2012) konstaterar också att motivationen och viljan att lära sig svenska skapas av läraren och eleverna tillsammans samt av att miljön ställer sig positiv till svenskundervisningen. Eleverna önskade att lära sig mera vardagssvenska och svensk kultur.

Enligt tidigare forskning finns det tre olika sätt för en individ att tillägna sig ett språk. Det första är att man som barn växer upp med ett språk som är ens modersmål, som även kallas för förstaspråk. För det andra kan man få två eller flera språk om man växer upp i en flerspråkig miljö. Om man tillägnar sig dem samtidigt kallas det för simultan två- eller flerspråkighet, eller för successiv två- eller flerspråkighet om tillägnandet sker

med förskjutning. I dessa fall lär man sig språken informellt. För det tredje kan man lära sig språk formellt till exempel under skolundervisning. (Baker 2011: 2–4; Einarsson 2013: 143.) Ofta är något av språken starkare inom vissa områden och det beror ofta på vilket språk som är dominerande i individens omgivning. Balanserad tvåspråkighet betyder att man har ungefär likadana färdigheter i båda språken. (Baker 2011: 4.)

I dessa dagar lever vi i en mer globaliserad värld där digitaliseringen har utvecklats och formats snabbt under de senaste 50 åren. Det har lett till att vi möter information från olika kulturer och språk på ett mångdimensionellt sätt. (Lantz-Andersson & Säljö 2014: 13.) Detta diskuterar jag mera i kapitel 3.

2.3 Diskussion kring begreppet 'uppfattning'

Begreppet 'uppfattning' är enligt databasen synonymer.se: "förmåga att förstå eller bedöma något; åsikt, mening, föreställning" och "*bilda sig en egen uppfattning* (komma fram till); tolkning" (Synonymer.se 2016). Uppfattningar är något som individen medvetet bildar enligt hens erfarenheter och inläring och de tolkas vara både kognitiva och sociala. Aro (2006: 55) konstaterar att det finns språkforskare som inriktar sig på att undersöka språkinlärares uppfattningar ur en kognitiv synvinkel och fokuserar på språkanvändning i tal och skrift medan forskare ur en diskursiv synvinkel koncentrerar sig på språkinlärares tal, texter och språkinläring. Aro (2006: 56) har betraktat språkinlärares uppfattningar ur en dialogisk synvinkel och hon beskriver att den bildar en bro mellan den kognitiva och diskursiva synvinkeln på inläring av språk. I ljuset av detta är elevernas uppfattningar om språk en följd av social interaktion i form av möten och kontakter med olika människor. Uppfattningarna är dynamiska och förändras och utvecklas ständigt. (Dufva 2006: 47–48.)

Enligt Svenska Akademiens Ordbok (2016) är *erfarenhet* en konkret kunskapsutvidgande upplevelse, en sammanfattning av någons upplevelser eller iakttagelser samt "fond av i livet förvärvade kunskaper; livsvisdom; kunnighet och

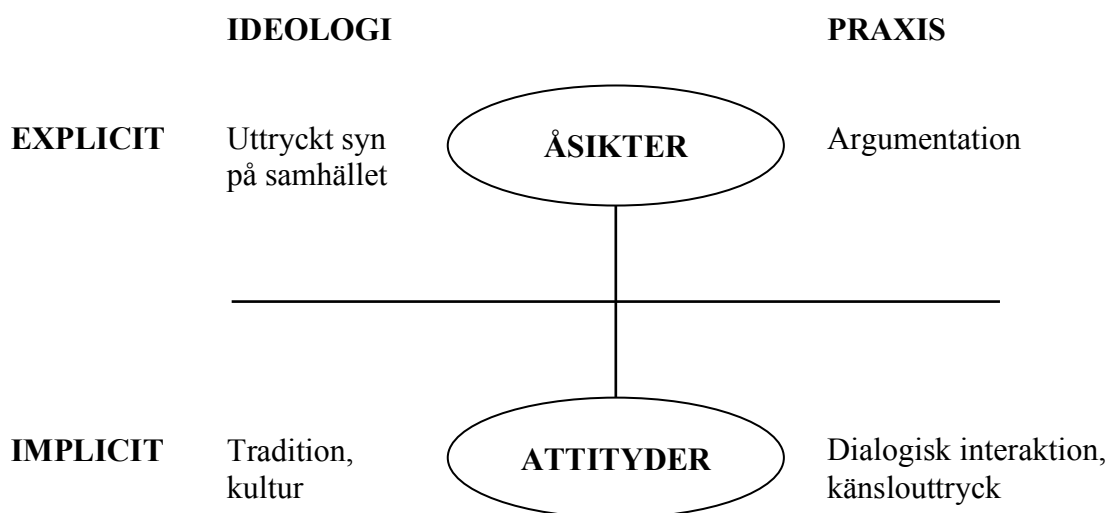
skicklighet”. Den kunskap eller färdighet vi har fått inom ett visst område är vår erfarenhet.

Ordet *attityd* härleds från latinets *aptitude* (beredskap, böjelse) och via italienskans *atto* som ursprungligen kommer från latinets *actus* (handling, beteende) (Baker 1992: 11; Nyholm 2012: 39). Detta visar att attityder präglas av beteende, men inte är ett beteende i ren bemärkelse utan ett sätt eller en beredskap till ett visst sorts beteende. (Einarsson 2000: 5; Nyholm 2012: 39.) Enligt Baker (1992: 10–11) är människans attityd en hypotetisk konstruktion som kännetecknas av vilken riktning beteendet har och hur stadigvarande det är. Tankar och känslor syns inte alltid utåt hos oss människor och det betyder att attityder ofta är dolda. Attityd definieras även som att reagera på ett objekt logiskt fördelaktigt eller icke fördelaktigt via en inlärd tendens. Objektet kan bestå av till exempel språk, en grupp eller en person. (Nyholm 2012: 39.)

Baker (1992: 9–10) tillägger att attityder också kan vara inlärd och implicita (se figur 1). Det betyder att de finns ständigt hos individen och styr ens handlingar även omedvetet. Detta leder till att det är svårt att ändra på sina attityder eftersom det krävs stora omställningar i känslor och förändringar i föreställningar hos individen för att en attityd ska ändras. En inlärd attityd i ung ålder är svår att ändra på senare. (Nyholm 2012: 40.) Mattfolk och Östman (2004: 74–75) konstaterar att det finns en skillnad mellan implicita attityder och explicita *åsikter* (se figur 1). De menar att då individen ger ett explicit uttalande i form av en åsikt kan hen argumentera för den medan en implicit attityd inte kan uttalas explicit utan är ett känsloladdat uttryck som blir synligt via gester och kroppsspråk samt hörs på röstens tonfall. (Jfr Einarsson 2009: 224; Nyholm 2012: 40.)

Enligt den implicita ideologin föds man till ett socialt sammanhang där man lär sig värderingar som man ofta inte ifrågasätter. I praktiken syns detta på hur man uttrycker sig i diskussionssammanhang med andra människor beroende på tema och samtalspartner. Uttalandena är då kryddade med omedvetna implicita attityder (känslouttryck). Enligt den explicita ideologin uttrycker individen ur en mera allmän synvinkel sina åsikter med medvetna argumentationer. (Mattfolk & Östman 2004: 76.)

Nyholm (2012: 40) konstaterar att åsikter är mera kognitiva orduttryck utan känslomässiga reaktioner medan attityder har en känslomässig prägel och är mera krävande att verbalisera och kan vara dolda (Baker 1992: 14).



Figur 1. Åsikter och attityder enligt Mattfolk & Östman 2004: 76

I min avhandling undersöker jag både implicita och explicita ideologier och praxis (se figur 1). Skoleleverna i årskurs 4–6 har möjlighet att svara på frågor i enkäten medvetet enligt sina egna uppfattningar det vill säga enligt sina åsikter som grundar sig på deras erfarenheter. Rent implicita, känsloladdade uttryck, kan jag inte analysera eftersom de inte ingår i materialet. Jag anser även att man bör vara ytterst försiktig om man undersöker rent implicita attityder eftersom det finns risk för att man tolkar känslouttryck, kroppsspråk och röstens tonfall och lägen ur sin egen synvinkel. Detta har att göra med undersökningens validitet och reliabilitet. (Metsämuuronen 2000: 50–53; Valli 2010: 124.)

3 OLIKA PERSPEKTIV PÅ SPRÅKINLÄRNING

I kapitel 2 har jag till en viss mån berört begreppet 'språkinläring'. I detta kapitel beskriver jag språkinläring hos barn i och utanför skolan. Då är det fråga om formell och informell språkinläring (3.1). Inom den formella språkinläringen utgår jag ifrån styrdokument på internationell och nationell nivå (3.2). Inom skolans språkundervisning är det viktigt att vara medveten om olika sätt att lära sig. För de olika inlärningsstilarna redogör jag enligt Gardners teori om de multipla intelligenserna (3.3). Jag kommer också att behandla språkinläring hos flickor och pojkar (3.4). Den digitala tekniken har funnits i samhället drygt ett halvt århundrade. Informations- och kommunikationstekniken (IKT) har mera eller mindre ingått i undervisningen under de senaste årtiondena. I framtiden kommer den att vara en mera målmedveten del i språkinläringen som helhet (jfr Utbildningsstyrelsen 2014). I detta kapitel reflekterar jag också kort om hemmens och skolornas digitalisering (3.5) och skildrar även hur digitala medier är sammankopplade med engelskans globala frammarsch som ett "världsspråk". Jag diskuterar även hur digitala medier inverkar på inläringen av språk både på fritiden och i skolans språkundervisning (3.6). Inom skolans språkundervisning är det viktigt att vara medveten om olika sätt att lära sig.

3.1 Formell och informell språkinläring

Vygotskij (2005: 254–256) har studerat sambanden mellan vardagligt lärande och lärande i skolsammanhang – relationen mellan informell och formell inläring. Han (Vygotskij 2005: 324) anser att skolan är en miljö där barnet har tillfälle att lära sig institutionella begrepp och kunskaper så att hen får en djupare förståelse för begrepp och lär sig att definiera dem. I vardagliga sociala situationer i interaktion med andra människor använder barnet olika begrepp utan att definiera dem. Denna begreppsutveckling innehåller tre olika steg – som har ett antal skilda etapper – och går från konkreta till abstrakta. (Nevasaari 2015: 76–79; Säljö 2005: 123–125; Vygotskij 2005: 177, 190–191.)

När barnet lär sig språk – ett, två eller flera språk – sker det i ett mångsidigt samspel mellan sociala, kulturella och individuella faktorer. Barn har en medfödd förmåga att urskilja ljud i alla språk. Efter första levnadsåret börjar barnet att koncentrera sig på de språkljud som hen växer upp med. Språkets uppbyggnad och ordförråd utvecklas i snabb takt innan barnet börjar i förskolan och skolan. Under sin uppväxt lär sig barnet också hur man beter sig i vissa situationer inom den omgivande språkliga kulturen. Språkgrupperna har sina egna normer och traditioner som förs över till nya generationer. Därutöver utvecklas och förändras samhällen och språken ständigt. (Einarsson 2013: 146–147.)

Oftast lär barnet sig ett eller två språk under den tidiga barndomen. Flera språk lär man sig under den formella undervisningen i skolan. Det är möjligt att lära sig flera språk även informellt till och med i vuxenåldern om man bor en längre tid utomlands. Att kombinera både informell och formell inläring av språk ger bra resultat. Enligt Einarsson (2013: 160) kan man hos vuxna som lär sig ett främmande språk inom formell undervisning höra på uttalet att det inte är deras modersmål. (Einarsson 2013: 160–161.)

3.2 Språkinläring enligt internationella och nationella styrdokument

Läs- och skrivförmågan är en väsentlig tillgång i inläring av språk. Barns rätt till utbildning är en av FN:s mänskliga rättigheter och finns med i barnkonventionen om barns rättigheter (Utbildningsstyrelsen 2014: 12). I vårt land har barnen läroplikt. ”Barn som är varaktigt bosatta i Finland är enligt lag läropliktiga. Det innebär plikten att inhämta den grundläggande utbildningens lärokurs, vilken fastställs i lagen om grundläggande utbildning och i läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen.” (Utbildningsstyrelsen 2016b.)

I läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2004a: 127) för den grundläggande utbildningen i ämnet svenska som A-språk påpekas: ”Undervisningens uppgift är att vänja eleven vid att använda sin språkfärdighet och fostra honom eller henne till att värdesätta

tvåspråkigheten i Finland och det nordiska levnadssättet.” Läroplanens centrala mål för svenska som A-språk i årskurserna 3–6 fästs vid kommunikativa färdigheter. Profil för goda kunskaper i slutet av årskurs 6 kräver att eleven har fungerande elementära språkfärdigheter i hör- och läsförståelse samt elementära i tal och skrift. (Utbildningsstyrelsen 2004a: 128–129.) Enligt läroplanen i ämnet främmande språk (t.ex. engelska): ska undervisningen i främmande språk ”ge eleven färdighet att handla i kommunikationssituationer på olika språk. Undervisningens uppgift är att vänja eleven vid att använda sin språkfärdighet och att fostra honom eller henne till att sätta värde på livsformerna i andra kulturer. (Utbildningsstyrelsen 2004a: 138).” De centrala målen för främmande språk som A-språk är i stort sett lika som för svenska som A-språk. Det samma gäller profilen för kriterierna för goda kunskaper i slutet av årskurs 6 för främmande språk och för svenska som A-språk. (Utbildningsstyrelsen 2004a: 139–140.)

Nu är undervisningen för den grundläggande utbildningen i ett brytningsskede eftersom den nya läroplanen 2014 träder i kraft från och med hösten 2016. De lokala läroplanerna bearbetas i kommunerna och många nya aspekter måste tas i beaktande. Den nya nationella läroplanen 2014 lägger stor vikt på flerspråkighet och kulturmedvetenhet (Utbildningsstyrelsen 2014: 26). Läroplanen 2014 förtydligar att undervisningen ska lägga en grund för en kulturellt hållbar utveckling genom att stärka respekten för kulturell mångfald och genom att främja kulturell och interkulturell kommunikation (Utbildningsstyrelsen 2014: 14). Att kunna problematisera den egna kulturen och andra kulturer och att kunna se saker ur olika synvinklar kallas för perspektivskifte. Detta leder till att man kan bättre förstå andra kulturer. (Stier & Sandström Kjellin 2009: 123.)

3.3 Gardners teori om de multipla intelligenserna

”The Multiple Intelligences (MI) Theory” som Howard presenterade år 1983 innebär att varje enskild människa har olika slags intelligenser (kallas även för talanger) som påverkar på vilket sätt vi uppfattar och lär oss nya kunskaper. Varje människas talanger kan mätas och åskådliggöras i en intelligensprofil vid en exakt tidpunkt. Intelligensprofilen är därmed föränderlig och kan mätas på nytt under

inlärningsprocessen. Gardners MI-teori innehåller nio olika intelligens typer: den lingvistiska, den matematiska, den spatiala, den musikaliska, den kinestetiska, den interpersonella, den intrapersonella, den naturalistiska och existentiella intelligensen. Lärare bör vara medvetna om elevers egna individuella intelligensprofiler för att kunna planera och förverkliga mångsidiga övningar och aktiviteter som tar hänsyn till elevernas olika sätt att tillägna sig kunskap inom språkundervisningen. (Palmberg 2003: 3–8, 15.)

I den här avhandlingen behandlas elevernas olika individuella former av att tillägna och lära sig språk i fråga 8 (se bilaga 2). I fråga 8 ber jag eleverna svara på frågan genom att välja tre bästa alternativ genom att placera dem i viktighetsordning från 1–3. De intelligensområden som berörs är det lingvistiska (genom att lyssna, läsa, skriva och tala), det matematiska (genom att spela datorspel och handla efter intressanta program med smarttelefon, surfplatta eller dator), det spatiala (genom att se, lyssna och handla efter intressanta program med smarttelefon, surfplatta eller dator), det musikaliska (genom att lyssna på sånger och sjunga med), det kinestetiska (genom att spela t.ex. fotboll i ett team med kamrater som talar ett främmande språk), det interpersonella (genom att umgås med en kamrat som talar ett främmande språk) och det intrapersonella (genom att själv koncentrera sig på att lyssna, läsa och skriva). Det naturalistiska och det existentiella ingår indirekt i de ovan nämnda sätten att lära sig men är inte preciserade som egna kategorier i enkätens fråga nummer 8.

3.4 Språkinläring hos flickor och pojkar

Utbildningsstyrelsens duplikat (2004b) – *Skola, kön, inlärningsresultat* – innehåller artiklar av forskare som fokuserar på inläring hos flickor och pojkar i vårt samhälle. Den grundläggande utbildningen utgår från att vara en jämställd skola för alla barn (Mustaparta & Nyssölä 2004: 5). Yrjölä (2004: 13) konstaterar att flickorna tyckte mera om språk än pojkarna enligt information som samlats i mitten av 1990-talet. Flickorna har även presterat bättre i riksomfattande och internationella prov i

språkämnerna. Attityderna var i allmänhet positiva till studier i engelska bland båda könen. (Yrjölä 2004: 13.)

Gordon (2004: 90) kritiserar uttrycket ”pojarna i flickskolan”. Gordon (2004: 90) menar att den grundar sig på stereotyper och uppfattningar som har en social och kulturell bakgrund. Flickor och pojkar möts av olika förväntningar redan från födseln (Einarsson & Hultman 1984: 227). Flickor och pojkar bör betraktas ur en jämlik synvinkel. I läroplanen 2014 beskrivs det: ”Jämställdhetslagen förpliktar alla läroanstalter att se till att alla har lika möjligheter till utbildning, oberoende av kön. Undervisningen och lärostoffet ska stödja syftet med jämställdhetslagen (Utbildningsstyrelsen 2014: 12).”

Anmärkningsvärt är att enligt Utbildningsstyrelsens duplikat (2015) – *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga: Guide för främjande av jämställdhet i den grundläggande utbildningen* – har pojarna under år 2014 skrivit fler laudatur i A-engelska än flickor främst på grund av förändring i lärmiljöer. I duplikatet (2015) beskrivs det att man i undervisningen i det andra inhemska språket och i främmande språk bör förstärka jämställdheten i språkval mellan könen. I praktiken sker detta så att man på ett intressant sätt informerar om valmöjligheter i språk. I undervisningen behandlas olika teman mångsidigt och praktiska arbetsmetoder används omväxlande som till exempel lekar. Jag hänvisar till ett citat ur duplikatet (Utbildningsstyrelsen 2015: 34): ”Man ifrågasätter uppfattningar som att flickor är bättre på att lära sig språk än pojkar. Man uppmuntrar elever att lära sig olika språk oberoende av kön.”

3.5 Hemmens och skolornas digitalisering

Digitala verktyg och förnödenheter har funnits till förfogande för oss i våra hem och även som privata individer i några decennier. Under de senaste åren har digitaliseringen utvecklats revolutionärt och nått även de yngsta samhällsmedlemmarna. Digitaliseringen har spritt sig överallt och är således en del av globaliseringen. Vi kan inte undvika dess utveckling och den är numera en del av vår dagliga tillvaro. (Lantz-Andersson & Säljö 2014: 13.)

Dagens barn kommer i kontakt med digitala verktyg och hjälpmedel redan från födseln. De växer med digitala leksaker, apparater, nöjenheter och hjälpmedel och dessa utgör en normal del av deras vardagliga liv och utveckling. Barn kan redan före förskole- och skolåldern vara skickliga användare av smarttelefoner och surfplattor. Man kan alltså anta att barn kommer i kontakt med olika språk och även tillägnar sig språkens intonationer, ord och uttryck i tidigt skede till exempel i form av musik, filmer och spel med hjälp av digitala hjälpmedel.

I den globala digitala världen har engelskan blivit det vanligast existerande och använda språket – 'lingua mundi' – ett "världsspråk" (Vigmo 2014: 134). Vigmo (2014: 134) ser ytterligare engelskan som 'lingua franca' och beskriver det engelska språket som ett 'gemensamt kommunikationsspråk' mellan människor som har olika modersmål (Jfr Nikula, Saarinen, Pöyhönen & Kangasvieri 2012: 53; Kalaja, Alanen, Dufva & Palviainen 2011: 64, 71–73). Hon hävdar dock att man bör vara försiktig vid användning av detta begrepp eftersom synsättet speglas ur ett västerländskt perspektiv (Jfr Norton & Toohey 2011). Kalaja m.fl. (2011: 70–73) konstaterar enligt sin studie bland språkstuderande i svenska att studerandena inte har kunnat dra nytta av de informella möjligheter som dagligen erbjuds i det inhemska samhället. Dessa mångsidiga språkmöten är till exempel olika medier och tvåspråkiga livsmedelsförpackningar.

Digitaliseringen har nått även skolans vardag. Skolor har haft skilda utrymmen för datorer och de har använts mer eller mindre till hjälp utöver skolans reguljära undervisning. Läromedel digitaliseras i större mängder och undervisningen är inte längre bunden till plats och tid. Även lärarrollen är under en ständig progress. En följd som digitaliseringen har åstadkommit är naturligtvis en förändrad lärarroll. Den nya *Läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* som träder i kraft den 1 augusti 2016 innehåller sju kompetensområden av vilka den fjärde är *multilitteracitet* och den femte *digital kompetens*. Dessa två kompetensområden ingår väsentligt i varandra. Läraren bör kunna stöda, handleda och uppmuntra eleverna att tillägna sig dessa kunskaper genom mångsidiga didaktiskt genomtänkta arbetsmetoder. (Utbildningsstyrelsen 2014: 22–23.)

3.6 Språk i ständig förändring

Engelskans roll som ett ”världsspråk” i de sociala digitala medierna har inverkat på språkets struktur och former av dess användning. Detta kan uppmärksammas även i andra språk som till exempel i finska och svenska som man använder lokalt i våra samhällen med de människor som man umgås med på nätet. Engelskspråkiga uttryck kan existera i våra nationalspråk både i tal och skrift främst i informella sammanhang. Språk har alltid utvecklats under historien men nu sker förändringen snabbt. Nya former och olika textgenrer har dykt upp som *chat* och olika typer av *sms* som liknar talad samtalskommunikation men ofta kompletteras med *akronymer*, *smileys* och *ekonomiska förkortningar* som till exempel i form av *pls* för *please*. I dessa sammanhang är det svårt att precisera vad som tidigare har räknats till standardspråkets normer. (Vigmo 2014: 134–135.)

Eleverna väljer själva på fritiden vad som intresserar dem på webben. De sociala medierna har ändrat på kunskapssynen om språkinläring. Man kan numera via webben umgås med människor globalt som har till exempel samma intressen eller hobbyer om man har ett gemensamt kommunikationsspråk. Vigmo (2014: 138) konstaterar att det är svårt att dra strikta riktlinjer mellan formell och informell språkinläring eftersom de digitala medierna inte kan avgränsas med följande frågeställningar: vad för sorts språkinläring sker det samt var och när sker den? Enligt forskning i ämnet engelska (Skolinspektionen 2011) gällande elever i 22 svenska grundskolor – som har blivit observerade, besvarat enkäter och blivit intervjuade – visar resultat att eleverna sällan utmanas språkligt, undervisningsmetoderna är för enkla och undervisningen är tråkig där pedagogiskt traditionella arbetsmetoder och läromedel utgör grunden för undervisningen. Elevernas egna intressen och förslag tas sällan i beaktande. Däremot visade forskningen (Skolinspektionen 2011) att eleverna ofta använder engelska i digitala miljöer utanför skolan på ett annat sätt än i skolans språkundervisning och på ett sätt som kännetecknar ett autentiskt bruk av engelska. Enligt ny forskning är det angeläget att förnya och fördjupa förståelsen och tankebanor inom språkundervisningen genom att inkludera språkaktiviteter som innehåller digitala medier (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011: 52; Vigmo 2014: 146).

I ljuset av denna avhandling har jag strävat efter att kort redogöra för läsare vad som sker inom språkinlärning och språkundervisning i vårt 21:a århundrade. Som jag redan tidigare har konstaterat är grundskoleutbildningen i Finland i ett brytningsskede på grund av den nya läroplanen inför hösten 2016 som innehåller många olika aspekter där elevens och lärarens roller ses ur ett bredare perspektiv. Informations- och kommunikationstekniken har ett avsevärt innehåll i samhället och grundutbildningen har tagit målmedvetna kliv för att ge eleverna de kunskaper som det moderna samhället förutsätter. Målmedvetenheten i detta sammanhang innehåller även genomtänkta och målinriktade val av arbetsmetoder, kunskapsinnehåll och kontinuerlig utvärdering. (Utbildningsstyrelsen 2014: 18–24.) Säljö (2002: 17) hävdar: ”Behovet av lärande upphör aldrig (ingen teknik kommer någonsin att lösa lärandets problem), men dess karaktär förändras.”

4 FLERSPRÅKIGHET I LJUSET AV SPRÅKMÖTEN

I detta kapitel kommer jag att redogöra för de resultat som elevernas svar på enkätens frågor visar i förhållande till den första forskningsfrågan där jag betraktar vilka slags språkliga uppfattningar eleverna har om sig själva som individer i språkmöten. Jag söker efter samband mellan elevernas uppfattningar i relation till deras egna språkfärdigheter (fråga 1.a) och om det finns skillnader i elevernas uppfattningar hos flickor och pojkar (fråga 1.b). För det första beskriver jag svaren gällande informanternas bakgrund (4.1), därefter redogör jag för svar som berör flerspråkighet och språkmöten (4.2) och elevernas egen flerspråkighet (4.3). I de olika avsnitten redogörs för möjliga skillnader hos flickor och pojkar visuellt med hjälp av tabeller och figurer.

4.1 Informanternas bakgrund

De första fem frågorna i enkäten handlar om elevernas bakgrund – genus, årskurs, modersmål, hemspråk, språkval mellan engelska och svenska – för att ge en detaljerad bild av undersökningen och dess informanter. Tabell 1 (se s. 12) visar flickornas (17) och pojkarnas (31) andel skilt i de olika årskurserna och elevantalet sammanlagt (52) samt hur många som deltog i undersökningen (48/92 %). Från årskurs 4 deltog i studien 16 av 19 elever, från årskurs 5 deltog 15 av 16 elever och från årskurs 6 deltog alla 17 elever. Den relativt stora andelen av deltagande informanter höjer trovärdigheten hos studien.

Alla elever i min studie har svarat att de har finska som modersmål. Även hemspråket är finska för alla 48 informanter. Därutöver har två pojkar i årskurs 5 och en pojke i årskurs 6 både finska och svenska som hemspråk. En pojke i årskurs 5 har finska, arabiska och franska som hemspråk. Det kan konstateras i detta sammanhang att informanternas bakgrund gällande modersmål och hemspråk är rätt homogen. Eftersom flickornas antal i denna studie är färre än pojkarnas bör detta tas i beaktande då jag jämför resultaten hos flickor och pojkar.

Tabell 2. Val av språk i åk 4 och 5

åk	A-språk: engelska		B-språk: svenska	
	flickor	pojkar	flickor	pojkar
4	5	11	2	8
5	3	12	3	11
f	8	23	5	19

Tabell 2 visar att i årskurs 4 har två flickor och åtta pojkar valt att studera svenska som B-språk utöver att de har studerat engelska som A-språk från och med årskurs 3. I årskurs 5 har tre flickor och elva pojkar valt på samma sätt. Tre flickor och tre pojkar i årskurs 4 samt en pojke i årskurs 5 studerar inte svenska som B-språk.

Tabell 3. Val av språk i åk 6

åk	A-språk: engelska		A-språk: svenska		B-språk: engelska	
	flickor	pojkar	flickor	pojkar	flickor	pojkar
6	4	7	5	1	5	1

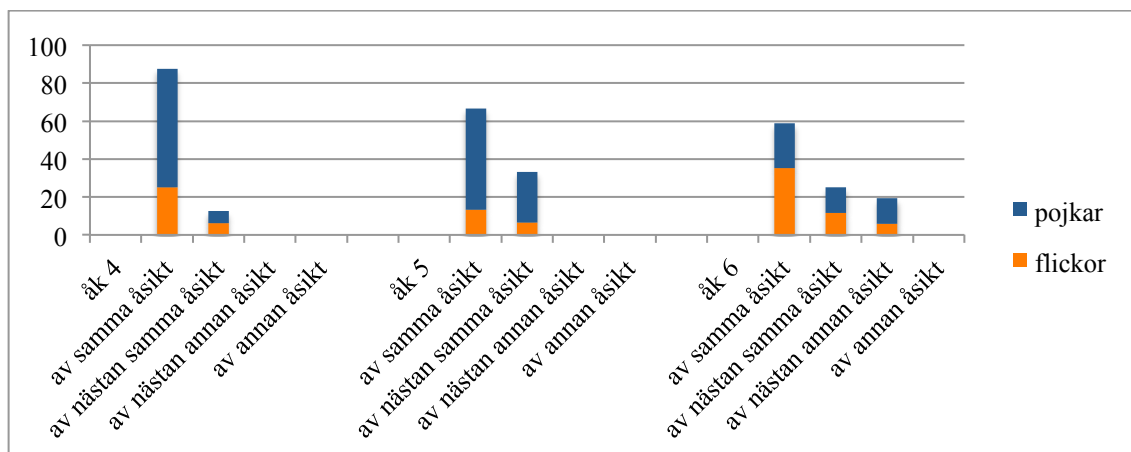
Eleverna i årskurs 6 har fått välja mellan engelska och svenska inför de påbörjade språkstudierna i årskurs 3. Fyra flickor studerar engelska och fem svenska som A-språk medan 5 flickor studerar engelska som B-språk från och med årskurs 5. Engelska har sju pojkar och svenska har en pojke valt till A-språk och denna pojke studerar även engelska från och med årskurs 5 (se tabell 3). Elever som studerar engelska som A-språk har inte haft möjlighet att välja svenska som B-språk.

I denna avhandling diskuteras enbart kort om valet av de aktuella språken påverkar elevernas uppfattningar om flerspråkighet. I de flesta skolor i Finland studeras numera engelska som A-språk från och med årskurs 3. Flera olika språkalternativ för A-språk kan dock erbjudas av utbildningsanordnaren, som till exempel svenska som tidigare har även erbjudits i den aktuella skolan i min studie (Undervisnings- och kulturministeriet 2012: 23).

4.2 Flerspråkighet och språkmöten

Här redogör jag för hur eleverna uppfattar sig själva som individer i språkmöten. Eleverna har svarat på åtta olika påståenden enligt sina egna åsikter om hur de upplever sig själva angående språkmöten som självständiga individer (se bilaga 2).

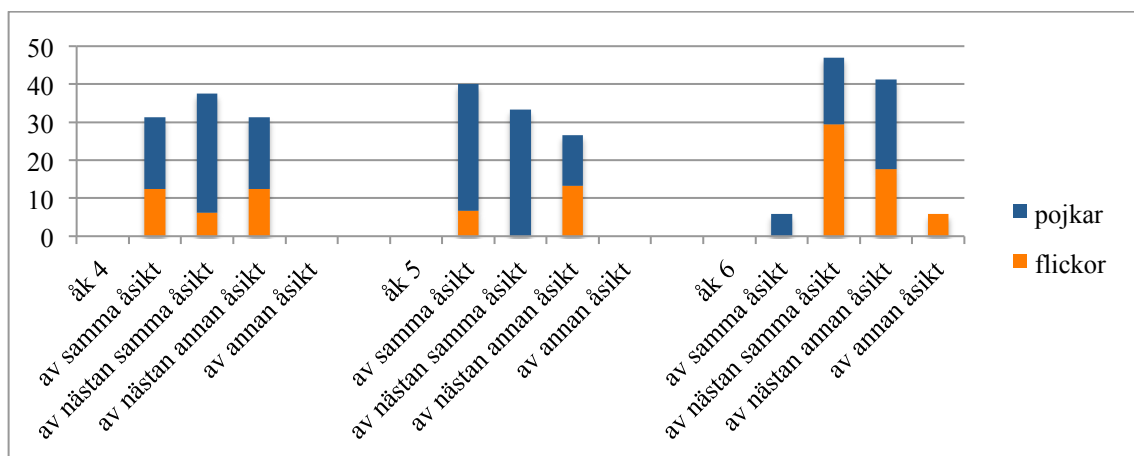
Figur 2 – *Nyttan av att lära sig nya språk* – åskådliggör tydligt att nästintill alla elever anser att det är nyttigt att lära sig nya språk. I årskurs 4 och 5 är ingen av eleverna av nästan annan åsikt eller annan åsikt. I årskurs 4 är nästan 90 % av eleverna av samma åsikt när den motsvarande andelen är närmare 70 % i årskurs 5 och i årskurs 6 cirka 60 %. I årskurs 6 har en del (cirka 20 %) svarat att de är av nästan annan åsikt. Ingen av eleverna har svarat att de är av annan åsikt. Enligt tidigare forskning har det konstaterats att finländare överlag förhåller sig positiva till inläring av språk (Kangasvieri m.fl. 2011: 36; Sajavaara 2005).



Figur 2. Nyttan av att lära sig nya språk (%)

Figur 3 visar att majoriteten av eleverna i årskurs 4 och 5 upplever att inläring av nya språk är lätt. Av samma och nästan samma åsikt är cirka 70 % av eleverna i årskurs 4 och respektive cirka 75 % i årskurs 5. I årskurs 6 är cirka 5 % av samma åsikt, drygt 45 % av nästan samma åsikt medan drygt 40 % är av nästan annan åsikt och drygt 5 % av

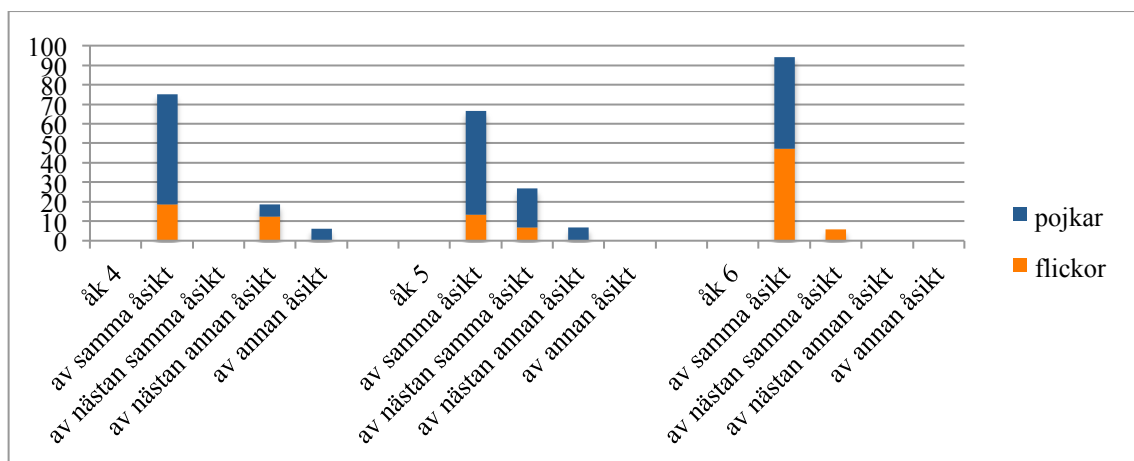
annan åsikt. Majoriteten av eleverna i de alla årskurserna anser att det är nyttigt att lära sig nya språk men däremot tycker cirka 45 % i årskurs 6 att det inte är så lätt att lära sig nya språk. Detta kan bero på många olika faktorer som till exempel på att de äldre eleverna (studerar antingen engelska eller svenska som A1-språk det fjärde året) har en mera traditionell syn på inläring av språk och att mängden av inlärningsstoffet ökar årskursvis. Sajavaara (2005) lyfter fram fördelarna inom språkinläring. Dessa är motivationen av att lära sig, språkinlärarens medvetenhet om att inläringen leder till positiva inlärningsresultat samt att inläraren uppmärksammar att hen kan använda språket i verkliga situationer. Undervisnings- och kulturministeriets (2012: 52) arbetsgruppsmemorium och utredning om svenska språkets undervisning understryker ytterligare att arbetssätten bör väcka intresse, undervisningen ska vara lagom utmanande och att inläringen ska kännas meningsfull. Viktiga är också inlärarens och omgivningens positiva attityder angående studier i svenska.



Figur 3. Inläring av nya språk är lätt (%)

Enligt figur 4 anser största andelen av eleverna att inläring av språk kräver flitiga studier. I årskurs 4 är drygt 75 % av samma åsikt, respektive drygt 65 % i årskurs 5 och 100 % i årskurs 6 är av samma eller nästan samma åsikt. I årskurs 4 är drygt 20 % av eleverna av nästan annan eller av annan åsikt, i årskurs 5 är nästan 30 % av nästan samma åsikt och under 10 % av nästan annan åsikt. I relation till resultaten av att

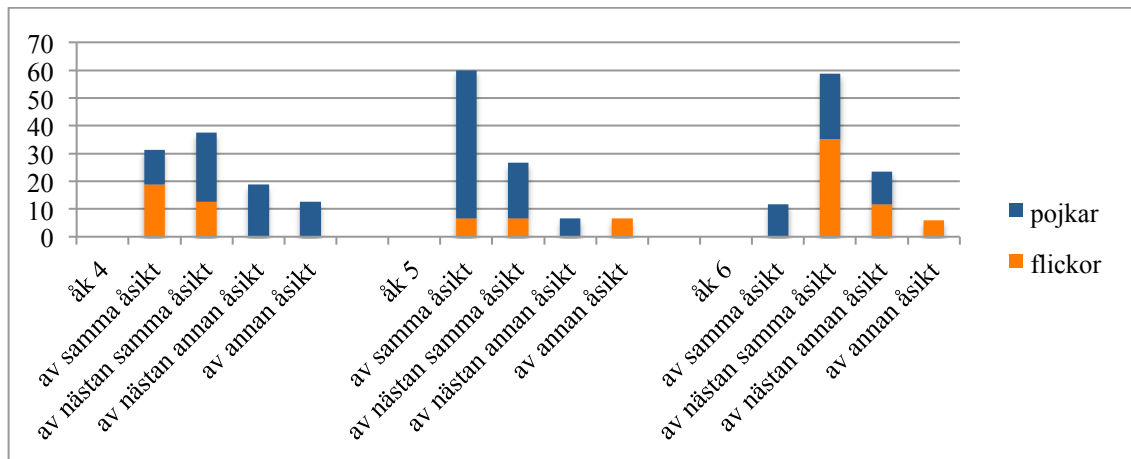
inlärn timer av nya språk är lätt i figur 3 där majoriteten av årskurserna 4 och 5 har svarat att de är av samma eller nästan samma åsikt kan man konstatera av resultaten i figur 4 i respektive årskurs att inlärn timer av nya språk är lätt om man studerar flitigt. Årskurs 6 där alla elever anser att inlärn timer av språk kräver flitiga studier och över 90 % har svarat att de är av samma åsikt avviker något från elevernas åsikter i årskurs 4 och 5. Detta kan bero på samma orsaker som nämnts i samband med figur 3 (se sida 31), där eleverna i årskurs 6 har konstaterat att inlärn timer av nya språk verkligen kräver att man studerar flitigt för att inlärn timer ska bära frukt (Sajavaara 2005). Sajavaara (2005) hävdar ytterligare att inlärn timer är den som har ansvar för sitt lärande. Skinnari (2012: 245) har undersökt olika variationer av identiteter hos språkinlärn timer i engelska och kommit fram till att redan i årskurs 5 och 6 har hos inlärn timer skapats identiteter som är svåra att rubba. Dessa identiteter utvecklas småningom i social interaktion bland medstuderande. Därför är det väsentligt att uppmärksamma negativa språkinlärn timer identiteter i ett tidigt skede för att kunna ändra på riktningen fram mot en positiv språkinlärn timer identitet. (Skinnari 2012: 245–246.)



Figur 4. Inlärn timer av språk kräver flitiga studier (%)

Figur 5 åskådliggör att majoriteten av informanterna i alla tre årskurserna i min studie vill bekanta sig med människor som talar olika språk. Markant är att nästan 90 % av eleverna i årskurs 5 är av samma åsikt (60 %) och av nästan samma åsikt (över 25 %)

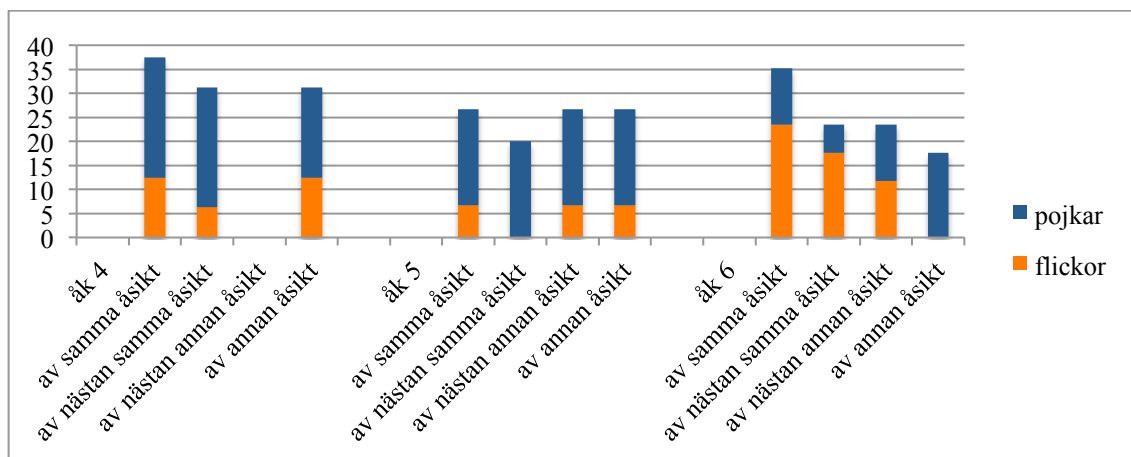
om påståendet. De två övriga årskursernas motsvarande andel är cirka 30 %/40 % i årskurs 4 respektive cirka 10 %/60 % i årskurs 6. Att intresse för människor som talar olika språk överlag i alla årskurser upplevs av majoriteten av eleverna positivt tyder på enligt min uppfattning att eleverna är medvetna om andra språk och kulturer. Även årskurs 6 elevers resultat berättar om detta. Motsvarar den formella språkundervisningen i praktiken på de utmaningar som ställs inför möten med människor från andra språkgrupper? Eleverna motiveras enligt forskning av att kunna använda sina språkkunskaper i reella situationer och miljöer (Kangasvieri m.fl. 2011: 36).



Figur 5. Intresse för människor som talar olika språk (%)

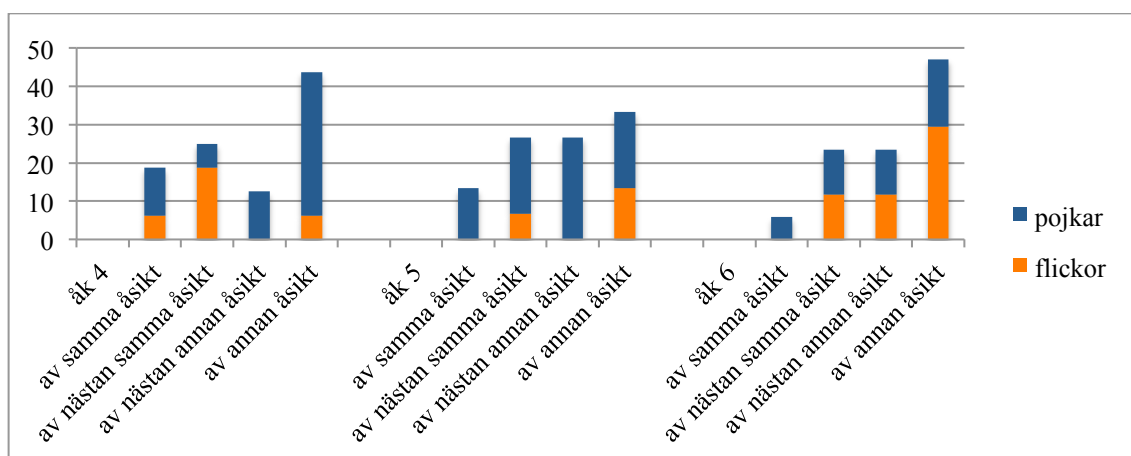
Figur 6 visar att majoriteten av eleverna i årskurs 4 (ca 70 %) och i årskurs 6 (ca 60 %) känner sig osäkra med människor som talar olika språk. I årskurs 5 är fördelningen mellan samma (ca 47 %) och annan åsikt (ca 53 %) relativt jämn. Resultaten av de motsatta påståendena i figur 5 och 6 visar att eleverna i årskurs 5 där majoriteten av eleverna är pojkar har ett större intresse för människor som talar olika språk och att de inte känner sig lika osäkra med människor som talar olika språk. Detta resultat är något överraskande och kan sammanhålla med hur och på vilket sätt eleverna i årskurs 5 och då främst pojkarna har kommit i kontakt med språk till exempel via digitala spel och medier på fritiden och kanske vågar använda inlärningsspråket i naturliga sammanhang

i kontakt med människor. (Kalaja m.fl. 2011: 68–70). I årskurs 5 har två pojkar finska och svenska och en pojke har finska, arabiska och franska som hemspråk. Därmed har de kunskap och erfarenhet av olika språk och kulturer som för sin del kan inverka positivt på de övriga elevernas attityder i klassen.



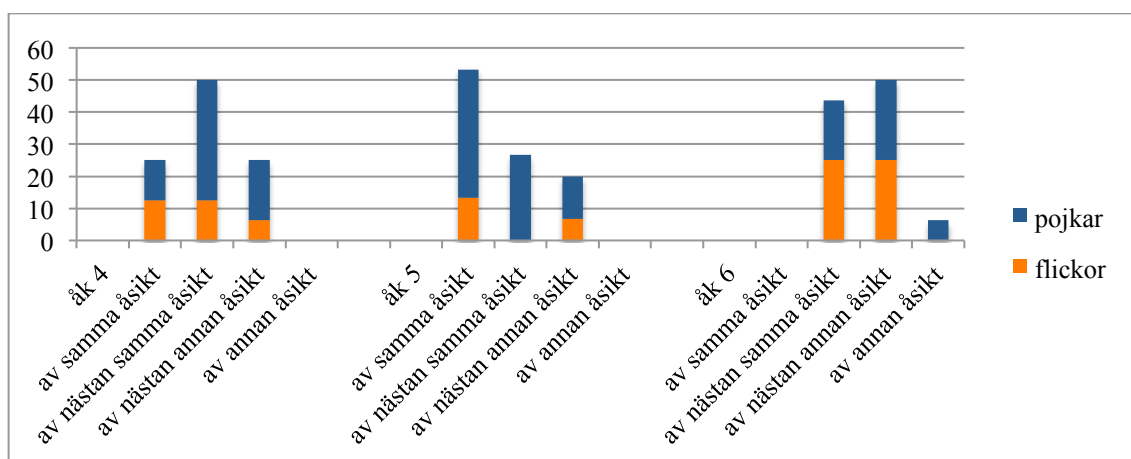
Figur 6. Osäkerhetskänsla vid möten med människor som talar olika språk (%)

Om påståendet – *Jag klarar mig bra i världen enbart med mitt modersmål* – är majoriteten av informanterna av annan åsikt i alla årskurser. Speciellt eleverna i årskurs 6 (ca 47 %) anser att modersmålet inte räcker till globalt. Detta tyder antagligen på att eleverna i årskurs 6 har mera kunskap om språk och kulturer globalt. Resultaten av detta påstående stämmer överens med tidigare undersökningar där finländare med finska som modersmål anser att modersmålet inte räcker till i kontakt med andra människor i världen (Sajavaara 2005; KIEPO 2006). Utöver i världen är det vanligare att människor är flerspråkiga än enspråkiga och det har också konstaterats att flerspråkiga individer har nytta av sin två- eller flerspråkighet ända från sin tidiga uppväxt och utveckling till äldre ålder. Numera ses flerspråkigheten som resurs och tillgång både individuellt för individen själv. Ur socialekonomisk och politisk synvinkel har flerspråkigheten en betydande roll i dagens samhällen. (Dufva & Pietikäinen 2009.)



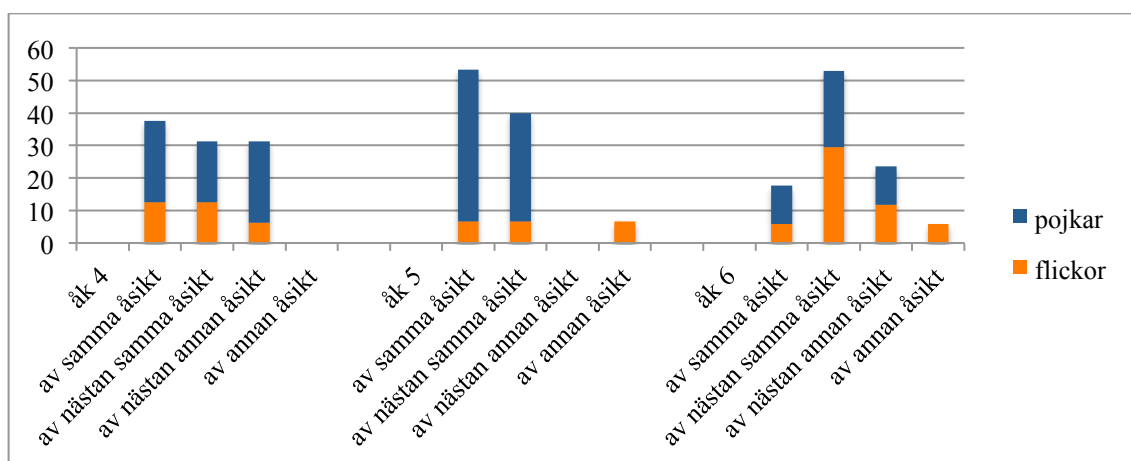
Figur 7. Modersmålet tillräckligt för att klara sig bra i världen (%)

Figur 8 visualiserar att majoriteten av eleverna i årskurs 4 (75 %) är av samma (25 %) eller nästan samma åsikt (50 %) medan eleverna i årskurs 5 (80 %) är av samma (drygt 50 %) och av nästan samma åsikt (nästan 30 %) ifråga om påståendet – *Jag kan flera språk i framtiden*. Åsikterna i årskurs 6 avviker något från årskurs 4 och 5, där 0 % är av samma åsikt, drygt 40 % är av nästan samma åsikt, 50 % är av nästan annan åsikt och drygt 5 % är av annan åsikt. Att eleverna i årskurs 6 där 0 % har svarat att de inte är av samma åsikt ifråga om att de kommer att behärska främmande språk i framtiden är beaktansvärt. Eleverna har hela livet och dess utmaningar framför sig. Orsakerna till dessa åsikter kommer inte fram i den här studien men resultatet väcker tankar om det går att ändra på elevernas språkinlärningsidentitet med hjälp av pedagogiska och sociala åtgärder (Skinnari 2012: 245–246). Elevernas åsikter i årskurs 5 avviker från de andra årskursernas språkinlärningsidentiteter i årskurs 5 avviker från de andra årskursernas språkinlärningsidentiteter. Även här kan ses ett samband mellan att tre pojkar i årskurs 5 har flera hemspråk vilket kan leda till att pojkarna i årskurs 5 har positiva erfarenheter av och intresse för att behärska flera språk i framtiden. I vilken grad detta samband påverkar mina resultat kan dock inte fastställas i den här avhandlingen. (Skinnari 2012: 246–249).



Figur 8. Behärskning av flera språk i framtiden (%)

Enligt påståendet i figur 9 – *När jag kan många språk så klarar jag mig var som helst* – har eleverna i årskurs 4 svarat att de är till nästan 70 % av samma eller nästan samma åsikt och drygt 30 % av nästan annan åsikt. Däremot är eleverna i årskurs 5 till drygt 90 % av samma eller nästan samma åsikt och över 5 % av annan åsikt. Av eleverna i årskurs 6 har cirka 70 % svarat att de är av samma eller nästan samma åsikt och cirka 30 % av nästan annan eller av annan åsikt. I detta sammanhang kanske eleverna också har tänkt på andra färdigheter och beredskap (inte enbart på språken) som krävs för att klara sig var som helst och i olika situationer. Sajavaara (2005) och Kangasvieri m.fl. 2011: 36 hävdar att finländare ställer sig överlag positiva till att lära sig språk. Detta speglas i tidigare forskning där finländare beskrivs vara medvetna om att vid bemötande och deltagande gemensamt med andra människor globalt i olika sammanhang krävs gemensamma kommunikationsmedel både språkligt och kulturellt. Den digitala utvecklingen har öppnat en interaktiv språkvärld för allmänheten och utökat intresse för främmande språk (jfr Säljö 2002: 27).



Figur 9. Behärskning av språk ger beredskap att klara sig i alla situationer (%)

Som sammanfattning kan konstateras att majoriteten av eleverna anser att det är nyttigt att lära sig nya språk. Att inläring av nya språk är lätt anser största delen av eleverna i årskurs 4 och 5 medan elevernas åsikter i årskurs 6 fördelas rätt jämnt mellan nästan samma åsikt och av nästan annan åsikt. Däremot håller majoriteten av eleverna i alla årskurser med påståendet att framgång i språkstudier kräver flitiga studier. Elevernas syn på flerspråkighet och språkmöten i årskurs 5 avviker något från de övriga årskursernas (4 och 6) uppfattningar. Eleverna i årskurs 5 har ett större intresse för människor som talar olika språk, känner sig inte lika osäkra med människor som talar olika språk, anser att de behärskar flera språk i framtiden och att de kommer att klara sig ”var som helst” med sina kunskaper i flera språk.

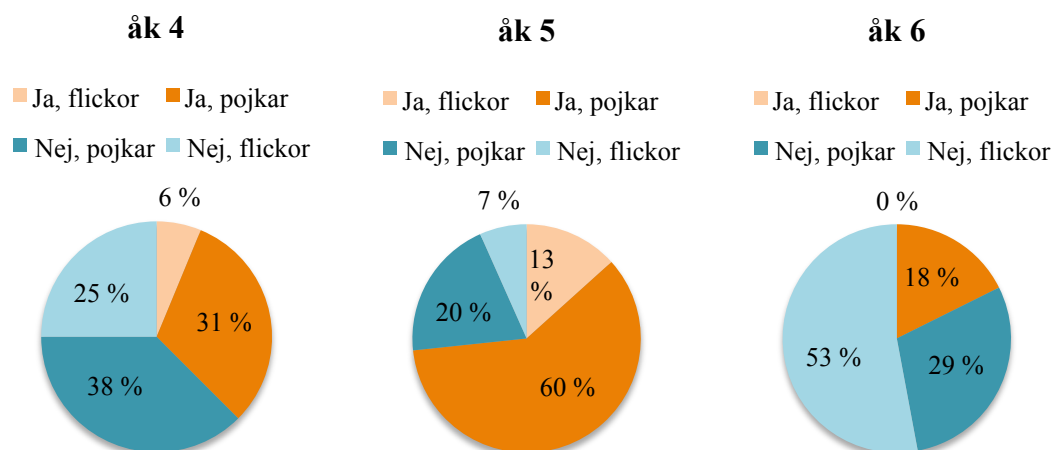
4.3 Elevernas egen flerspråkighet

I detta avsnitt beskriver jag elevernas språkliga uppfattningar angående flerspråkighet. Jag kommer även att diskutera elevernas uppfattningar om deras flerspråkighet i relation till uppfattningar om de egna språkfärdigheterna som jag har behandlat i föregående avsnitt (4.2).

I figur 10 visualiseras resultaten av elevernas uppfattningar om sin flerspråkighet. De har svarat *ja* eller *nej* på frågan om de uppfattar sig som flerspråkiga. Figuren visar

elevernas svar årskursvis och även flickornas och pojkarnas svar har kategoriserats skilt. I årskurs 4 upplever 63 % av eleverna att de inte flerspråkiga medan 37 % anser att de är flerspråkiga. I årskurs 5 har 27 % svarat *nej*, 73 % *ja* och i årskurs 6 har 82 % svarat *nej* och 18 % *ja*. Här avviker elevernas svar i årskurs 5 om sin flerspråkighet betydligt från elevernas svar i årskurs 4 och 6. Kangasvieri m.fl. (2011: 36) konstaterar att motivationsfaktorerna i språkinlärning är instrumentella, dvs. att eleverna känner behov av att kunna språk i praktiken till exempel under resor, i arbetslivet och i framtiden. Dessa synpunkter av olika fördelar inom språkinlärning motiverar speciellt pojkar. (Kangasvieri m.fl. 2011: 36.)

I detta sammanhang påminns läsare åter om elevernas fördelning mellan flickor och pojkar i årskurs 4 (5 flickor/11 pojkar), i årskurs 5 (3 flickor/12 pojkar) och i årskurs 6 (9 flickor/8 pojkar). Denna information tas också i beaktande då jag jämför skillnader i elevernas uppfattningar hos flickor och pojkar. Figur 10 visar andelen elever i procent men jag redogör även för att enbart en av fem (1/5) flickor och fem av elva (5/11) pojkar i årskurs 4 uppfattar sig själva som flerspråkiga. I årskurs 5 uppfattar sig själva som flerspråkiga två av tre (2/3) flickor och tio av tolv (10/12) pojkar medan i årskurs 6 uppfattar ingen av nio (0/9) flickor och enbart tre av åtta (3/8) pojkar sig själva som flerspråkiga. Totalt i de alla tre årskurserna uppfattar tre av sjutton (3/17) flickor och aderton av trettioen (18/31) pojkar sig som flerspråkiga. Sammanfattat är antalet flickor som uppfattar sig själva som flerspråkiga jämfört med antalet pojkar avsevärt färre. Här vill jag åter påminna om att tre pojkar i årskurs 5 har flera språk som hemspråk och därmed uppfattar troligen sig själva som flerspråkiga. Hur detta påverkar de övriga elevernas attityder i respektive klass kan inte fastställas i denna studie.



Figur 10. Uppfattning om flerspråkighet (%)

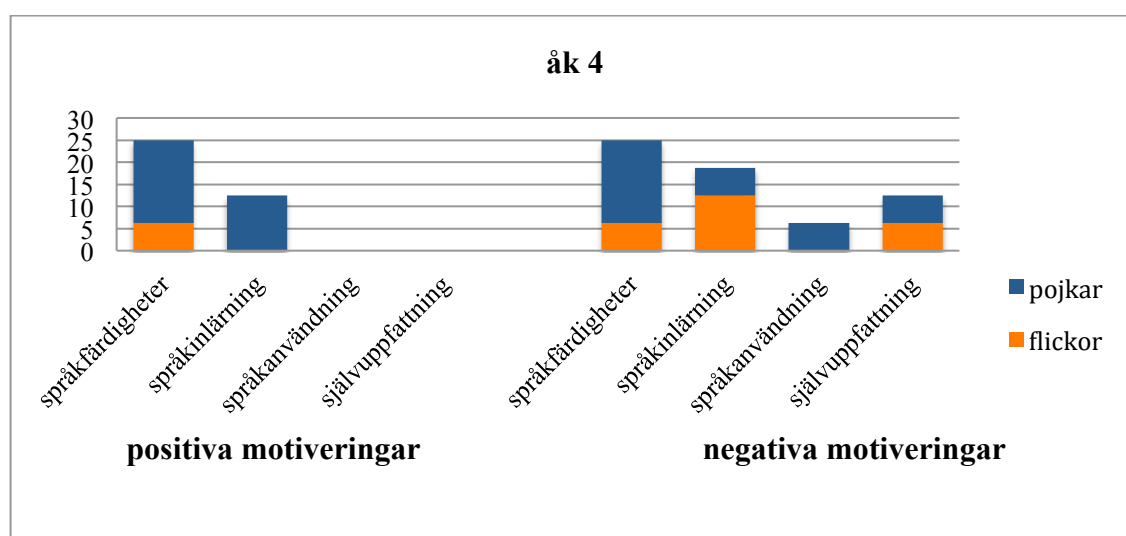
Den öppna frågan om elevernas flerspråkighet har jag analyserat med hjälp av att kategorisera svaren i fyra delområden: språkfärdigheter, språkinläring, språkanvändning och självuppfattning. Även dessa resultat framställs kvantitativt trots den kvalitativa karaktären.

Jag har analyserat svaren, indelat dem i fyra kategorier och kommit fram till att de antingen är positiva eller negativa. Följande exempel på motiveringar beskriver i vilken kategori jag har placerat dem: Jag placerade motiveringen ”... osaan kolmea kieltä aika hyvin.” i kategorin positiva språkfärdigheter eftersom eleven uttrycker att hen ”behärskar tre språk *ganska bra*”. Motiveringen ”... olen oppinut puhumaan englantia nopeasti” placerade jag i kategorin språkinläring eftersom eleven nämner att ”hen *lärt sig tala engelska snabbt*”. Motiveringen ”... puhun aika monia kieliä” beskriver att eleven ”*talar många språk*”. Hen använder språken och hör till kategorin språkanvändning. Motiveringen ”... minua kiinnostaa eri kielet ja haluan oppia niitä” placerade jag i kategorin självuppfattning eftersom argumentet beskriver elevens ”*intresse för olika språk och viljan att lära sig dem*”.

Härnäst några exempel på negativa argument i de fyra olika kategorierna
 Språkfärdigheter: ”... en osaa melkein mitään kieliä”;
 språkinläring: ”... opin liian

hitaasti”; språkanvändning: ”... *en puhu* muita kieliä *melkein yhtään*” och självuppfattning: ”... mulla *ei ole älynlahjat oikeasta päästä* ja tieto tulee toisesta korvasta ulos.”

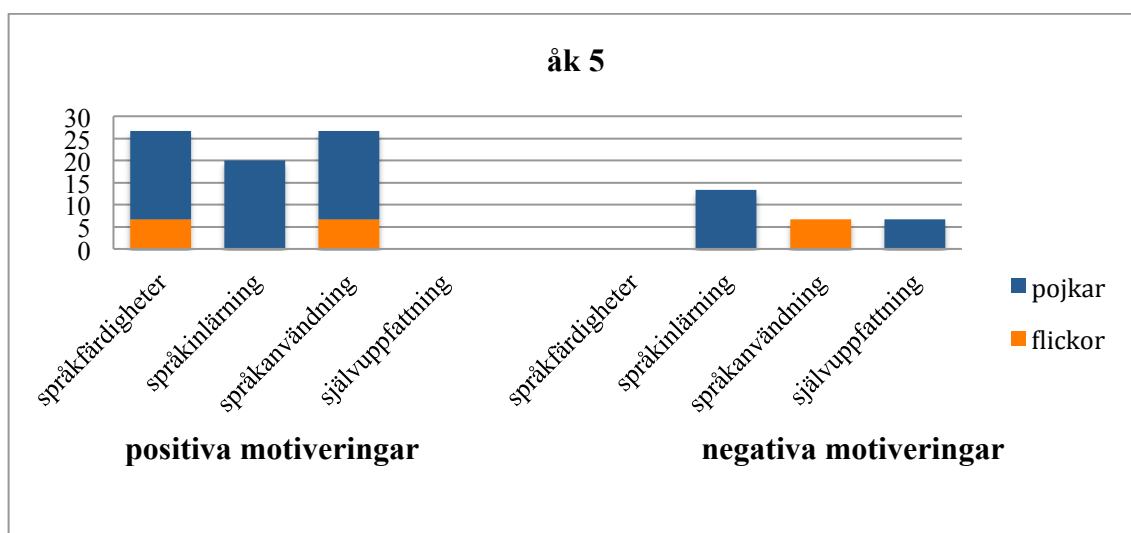
Figur 11 visar att 25 % av elevernas positiva motiveringar i årskurs 4 finns i kategorin språkfärdigheter och resten drygt 10 % i kategorin språkinläring. Kategorierna språkanvändning och självuppfattning har inga positiva motiveringar. Negativa motiveringar finns i alla kategorier av vilka språkfärdigheternas andel är störst (25 %).



Figur 11. Positiva och negativa motiveringar i åk 4 (%)

Figur 12 åskådliggör elevernas motiveringar om sin flerspråkighet i årskurs 5. Som redan nämnts i detta avsnitt har 73 % av eleverna i årskurs 5 svarat att de uppfattar sig själva som flerspråkiga. De har positiva motiveringar inom kategorierna språkfärdigheter och språkanvändning (25 % för respektive kategori och inom språkinläring 20 %). De negativa motiveringarnas andel är mellan drygt 5 och drygt 10 % inom språkinläring, språkanvändning och självuppfattning. Enligt elevernas uppfattningar om sin flerspråkighet i årskurs 5 avviker de åter från uppfattningarna i årskurs 4 och 6 (se figur 11 och 13). Trots att andelen inom kategorin självuppfattning är 0 % positiva motiveringar kan man konstatera att de övriga positiva motiveringarna

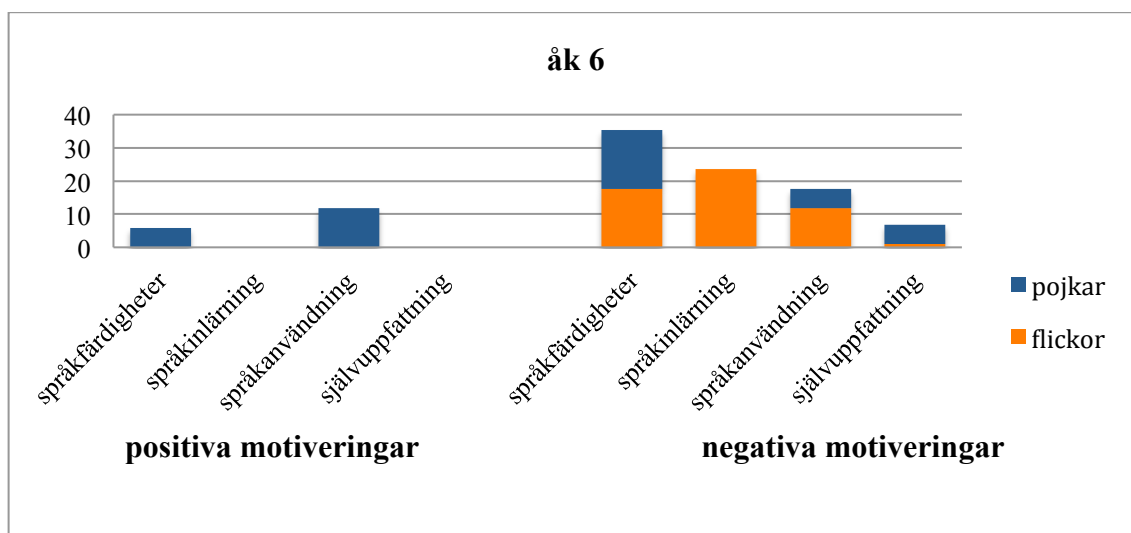
inom kategorierna språkfärdigheter, språkinläring och språkanvändning indirekt inverkar positivt på elevernas självkänsla angående självuppfattningen.



Figur 12. Positiva och negativa motiveringar i åk 5 (%)

I årskurs 6 kan man enligt figur 13 se att elevernas positiva motiveringar är inom kategorierna språkfärdigheter drygt 5 % och språkanvändning drygt 10 %. Enbart pojkarna (över 15 %) uppfattar sig som flerspråkiga. De elever som inte uppfattar sig som flerspråkiga har motiveringar i alla kategorier. De flesta motiveringar är i kategorin språkfärdigheter (35 %) som beskriver att just dessa elever i årskurs 6 inte känner sig själva som flerspråkiga. Härnäst några exempel på negativa motiveringar i kategorin språkfärdigheter: ... *en osaa ruotsia melkein ollenkaan* (flicka); ... *osaan vain ruotsia ja englantia, enkä niitäkään kovin hyvin* (flicka); ... *osaan tähän mennessä vain suomea ja englantia enkä niitäkään kovin hyvin* (pojke); ... *en osaa muuta kuin englantia sitäkin vähän* (pojke). Ingen av flickorna av alla nio flickor i årskurs 6 har svarat att hen uppfattar sig själv som flerspråkig. Flest flickor i årskurs 6 motiverar sin icke flerspråkiga identitet med argument som finns i kategorin språkinläring. Skinnari (2012: 249) konstaterar att uppfattning om inläring gällande bedömning ser ut att koncentrera sig på individuella inlärningsresultat och där mäts mest receptiva

färdigheter. De produktiva färdigheterna underskattas vid bedömningen trots att läroplanen 2004 lägger vikt vid dem.



Figur 13. Positiva och negativa motiveringar i åk 6 (%)

Sammanfattningsvis avviker elevernas uppfattningar om sig själva som flerspråkiga i årskurs 5 från elevernas uppfattningar i årskurs 4 och 6. Elevernas positiva motiveringar går hand i hand med en fördelaktig syn på sig själv som flerspråkig. Samma fenomen kan uppmärksammas i samband med elevernas uppfattningar om sig själva som icke flerspråkiga och negativa motiveringar. Att ingen av de nio flickorna i årskurs 6 uppfattar sig som flerspråkig och att enbart tre pojkar av åtta är av samma åsikt är oroväckande. Det vore viktigt att sträva efter att ändra på negativa språkinlärningsidentiteter så tidigt som möjligt genom att höja på motivationen och erbjuda jämlika och mångsidiga språkinlärningsmetoder. Positiva erfarenheter och upplevelser vid språkmöten är viktiga för fortsatt språkinläring. (Skinnari 2012: 246–249; Utbildningsstyrelsen 2015: 34.)

Tidigare forskning visar att barn i daghemsåldern förhåller sig positiva till inläring av språk och språktillägnande om de får gynnsamma upplevelser av språk redan före skolåldern (Kangasvieri m.fl 2011: 56; Palojärvi 2015). Detta leder till att deras

språkinlärningsidentitet är i balans med deras positiva språkupplevelser både i dagvården, förskolan och på fritiden (Kangasvieri, Mård-Miettinen & Kuusela 2015). Skolans språkundervisning bör förnyas och erbjuda eleverna erfarenheter av positiva upplevelser i samband med språkmöten i deras vardagliga näromgivning och vidare i större utsträckning (Kangasvieri m.fl. 2011: 58.)

5 SPRÅKSTUDIER OCH SPRÅKINLÄRNING

Språkstudier och språkinläring är en väsentlig del av skolans språkundervisning. Språkinläring sker också under elevernas fritid som har berörts i en av teorikapitlen i denna avhandling (se kapitel 3). Språkstudier och språkinläring i och utanför skolan betraktas i relation till den andra forskningsfrågan som även den är tudelad. Hur uppfattar eleverna sig själva: 2. a) som språkinlärare i allmänhet i och utanför skolan (5.1) via olika språkinlärningsmetoder (5.2) och 2. b) som inlärare i engelska och svenska (5.3)?

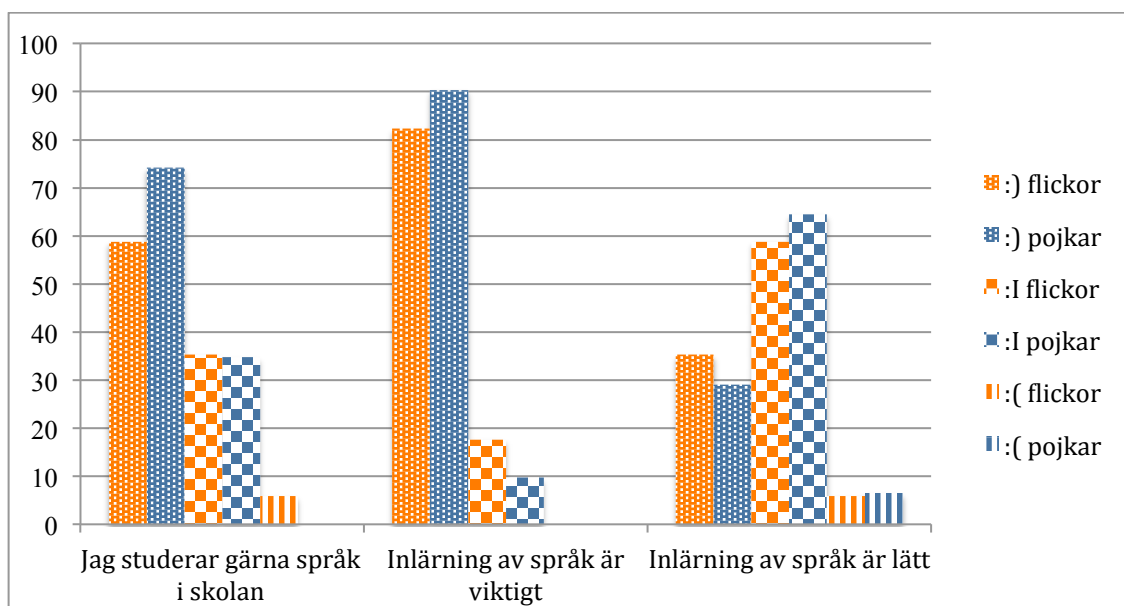
5.1 Språkstudier och språkinläring i och utanför skolan

I detta avsnitt presenterar jag hur informanterna i min studie förhåller sig till påståendena: *Jag studerar gärna språk i skolan*, *Inläring av språk är viktigt* och *Inläring av språk i skolan är lätt*, *Jag vill lyckas med mina språkstudier*, *Jag använder på fritiden ofta andra språk än mitt modersmål*, *Lärare uppmuntrar mig i mina språkstudier* och *Föräldrarna uppmuntrar mig i mina språkstudier*. Eleverna svarade med smilisar. Smilisen ☺ beskriver ett positivt, ☹ ett neutralt och ☹ ett negativt ställningstagande.

Om påståendet gällande språkstudierna i skolan enligt (se figur 14) har knappt 60 % av flickorna och av pojkarna knappt 75 % en positiv inställning. Cirka 35 % av både flickorna och pojkarna förhåller sig neutrala till språkstudierna i skolan. Drygt 5 % av flickorna har en negativ uppfattning vilket helt saknas hos pojkarna. Detta är i balans med de resultat som redogjorts för i föregående kapitel i samband med flerspråkighet och språkmöten.

Att inläring av språk är viktigt anser över 80 % av flickorna och 90 % av pojkarna. Under 20 % av flickorna och 10 % av pojkarna förhåller sig neutrala till detta påstående. Ingendera elevgruppen anser att inläring av språk inte är viktigt (se figur 14).

Cirka 35 % av flickorna och knappt 30 % av pojkarna anser att inlärnin g av språk i skolan är lätt. Majoriteten (ca 60 %) av flickorna och (drygt 60 %) av pojkarna förhåller sig neutrala till påståendet. Drygt 5 % av både flickorna och pojkarna anser att inlärnin g av språk inte är lätt (se figur 14).

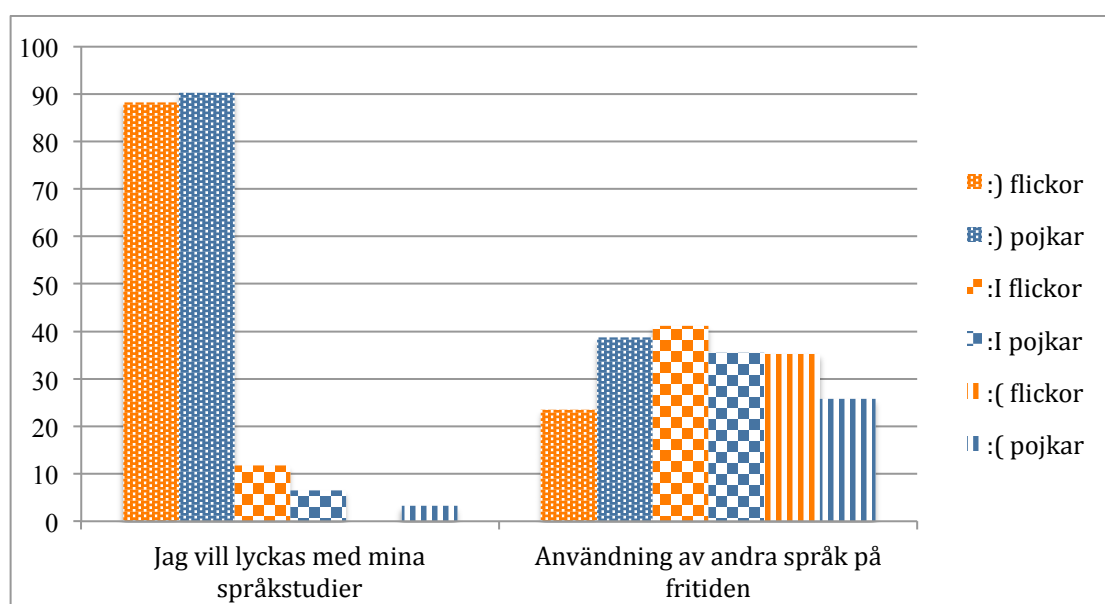


Figur 14. Språkstudier och språkinlärnin g (%)

Enligt figur 15 anser majoriteten (90 %) av båda könen att de vill lyckas med sina språkstudier. Drygt 10 % av flickorna förhåller sig neutrala till detta medan 0 % av dem förhåller sig negativa till påståendet. Pojkarnas andel är att drygt 5 % förhåller sig neutrala och under 5 % negativa till påståendet.

Figur 15 åskådliggör även hur eleverna förhåller sig på fritiden till användning av andra språk än sitt modersmål. Pojkarna (ca 40 %) är något positivare till användning av främmande språk på fritiden än flickorna (nästan 25 %). Negativa förhåller sig cirka 35 % av flickorna och cirka 25 % av pojkarna till påståendet.

Känsloupplevelser och erfarenheter av att lyckas i sina studier tas i beaktande i läroplanen 2014 under rubriken *Läroämnets uppdrag* för främmande språk: ”Undervisningen ska stärka elevernas tilltro till sin förmåga att lära sig språk och att modigt använda dem (Utbildningsstyrelsen 2014: 247).” Skinnari (2012: 152) hävdar att språkinläringen i och utanför skolan kan märkbart främja varandra eller förbli två skilda delar (jfr Kangasvieri m.fl. 2011: 58). I läroplanen 2014 beskrivs samma synsätt som Skinnari (2012) i sin forskning inom språkinläring med femte- och sjätteklassisters elever i engelska har kommit fram till: ”Undervisningen ska också bygga broar mellan olika språk och med de språk som eleverna använder på fritiden (Utbildningsstyrelsen 2014: 247).”

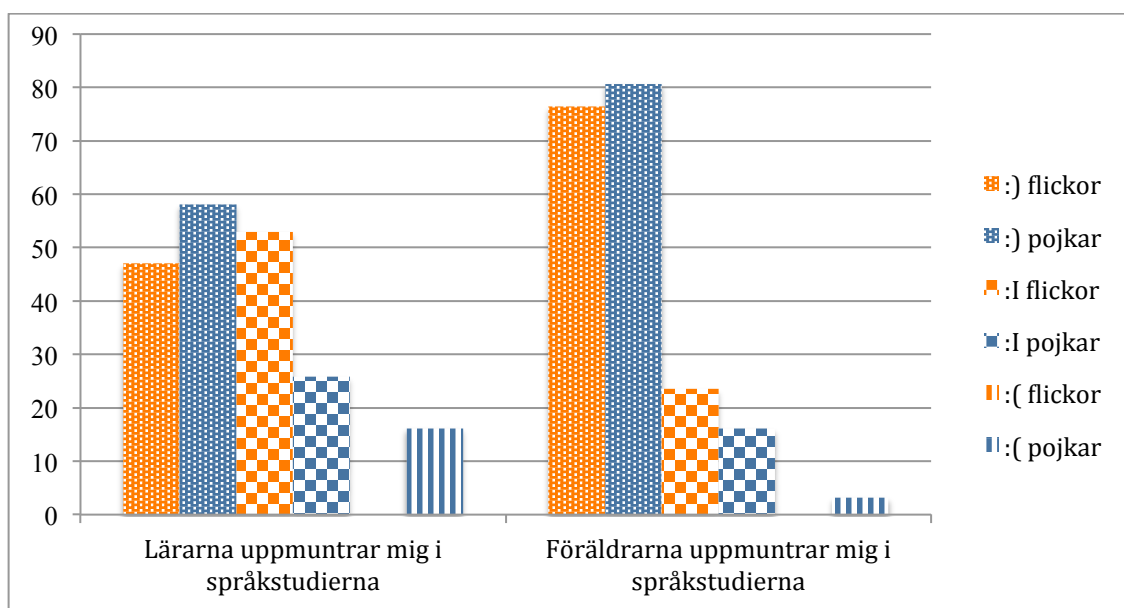


Figur 15. Framgång i språkstudier och språkanvändning på fritiden (%)

Om påståendet att – *Lärarna uppmuntrar mig i språkstudierna* – är pojkarnas (nästan 60 %) erfarenheter något positivare än flickornas (över 45 %). Största delen av flickorna (över 50 %) i årskurserna 4–6 har svarat neutralt angående påståendet om lärarnas uppmuntrande medan pojkarnas andel är cirka 25 %. Märkbart är att över 15 % av pojkarna upplever att de inte uppmuntras av läraren gällande språkstudierna. (Se figur

16.) Uppmuntran av föräldrarna i sina språkstudier upplevs positivt både hos flickor (över 75 %) och pojkar (80 %). Neutrala till detta förhåller sig över 20 % av flickorna och cirka 15 % av pojkarna. Under 5 % av pojkarna har gett negativt svar medan flickornas andel är 0 %. (Se figur 16.)

Läroplanen (2014: 15) understryker att elevens tro på sig själv som inlärare stärks genom uppmuntrande respons under hens lärprocess. Eleven ska även själv uppmuntras till att reflektera över sina sätt att lära sig. Dessa färdigheter står som en medveten grund för målinriktat och livslångt lärande. Eleven bygger upp och fördjupar sin förståelse och inläring på tidigare kunskap. Då är det viktigt att eleven får handledning att koppla ihop tidigare kunskap och nya begrepp. (Utbildningsstyrelsen 2014: 15.) Lärares och föräldrars uppmuntrande och stöd gynnar även språkinläringen (Kangasvieri m.fl. 2011: 53).



Figur 16. Uppmuntran i språkstudier (%)

Sammanfattningsvis kan konstateras att pojkarna har positivare uppfattningar om sig själva som språkstuderande än flickorna och de värdesätter något högre även inläring

av språk. Resultaten avviker dock från tidigare undersökning och en allmän uppfattning om att flickor är mera intresserade av språk än pojkar (Yrjölä 2004: 13). Det har dock visat sig att pojkarnas intresse speciellt i engelska har ändrats på grund av den digitala utvecklingen och de olika möjligheterna som den har fört med sig (Kalaja m.fl. 2011: 63; Kangasvieri m.fl. 2011: 56).

För viljan att lyckas med språkstudierna har båda könen positiva ställningstaganden. Användning av andra språk än modersmålet på fritiden fördelas rätt jämnt mellan positiva, neutrala och negativa svar hos båda könen. En större andel av pojkarna än flickorna anser att lärarna uppmuntrar dem i språkstudierna. Anmärkningsvärt är dock att över 15 % av pojkarna upplever att de inte uppmuntras i språkstudierna av lärarna. Majoriteten av alla elever i årskurs 4–6 upplever att de blir uppmuntrade av sina föräldrar.

Tabell 4. Språkstudier och språkinläring i åk 4–6 (%)

	Åk 4			Åk 5			Åk 6		
	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️
Jag studerar gärna språk i skolan	69	31	0	93	7	0	47	47	6
Inläring av språk är viktigt	100	0	0	93	7	0	71	29	0
Inläring av språk är lätt	25	69	6	40	60	0	29	59	12
Jag vill lyckas med mina språkstudier	88	6	6	93	7	0	88	12	0
Användning av andra språk på fritiden	38	38	25	33	53	13	29	24	47
Lärarna uppmuntrar mig i språkstudierna	44	44	13	60	27	13	59	35	6
Föräldrarna uppmuntrar mig i språkstudierna	81	19	0	93	7	0	65	29	6

Tabell 4 presenterar samma påståenden årskursvis som getts för alla informanter i figur 14, 15 och 16. För att underlätta tolkningen av tabell 4 har jag markerat de mest positiva och negativa ställningstagandena med fet stil. Eleverna i årskurs 4 anser till 100 % att inläring av språk är viktigt och 38 % förhåller sig positiva till användning av språk på fritiden. Både i årskurs 4 och 5 upplever 13 % att lärarna inte uppmuntrar dem i språkstudierna. Eleverna i årskurs 5 är mest positiva till att studera språk i skolan (93 %). De anser även till 40 % att inläring av språk är lätt och 93 % av dem vill lyckas med sina språkstudier. Ytterligare upplever 60 % av eleverna i årskurs 5 att lärarna uppmuntrar och 90 % att föräldrarna uppmuntrar dem i språkstudierna. Eleverna i årskurs 6 har inte mest positiva ställningstaganden för någondera av påståendena. Därtill förhåller sig eleverna i årskurs 6 mest negativa av årskurserna 4–6 i min studie angående fyra påståenden. Eleverna i årskurs 6 anser till 6 % att de inte gärna studerar språk i skolan, 12 % upplever att inläring av språk inte är lätt, till och med 48 % förhåller sig negativa till att använda språk på fritiden och 6 % upplever att föräldrarna inte uppmuntrar dem i språkstudierna.

5.2 Språkinlärningsmetoder

I detta avsnitt betraktas med hjälp av vilka olika metoder eleverna i årskurs 4–6 upplever att de bäst lär sig språk. Dessa sätt presenteras i tabell 5. De så kallade traditionella sätten att lära sig språk är att läsa, skriva, tala och att lyssna på talande. Det visar även tabell 5 (jfr Kalaja m.fl. 2011: 72).

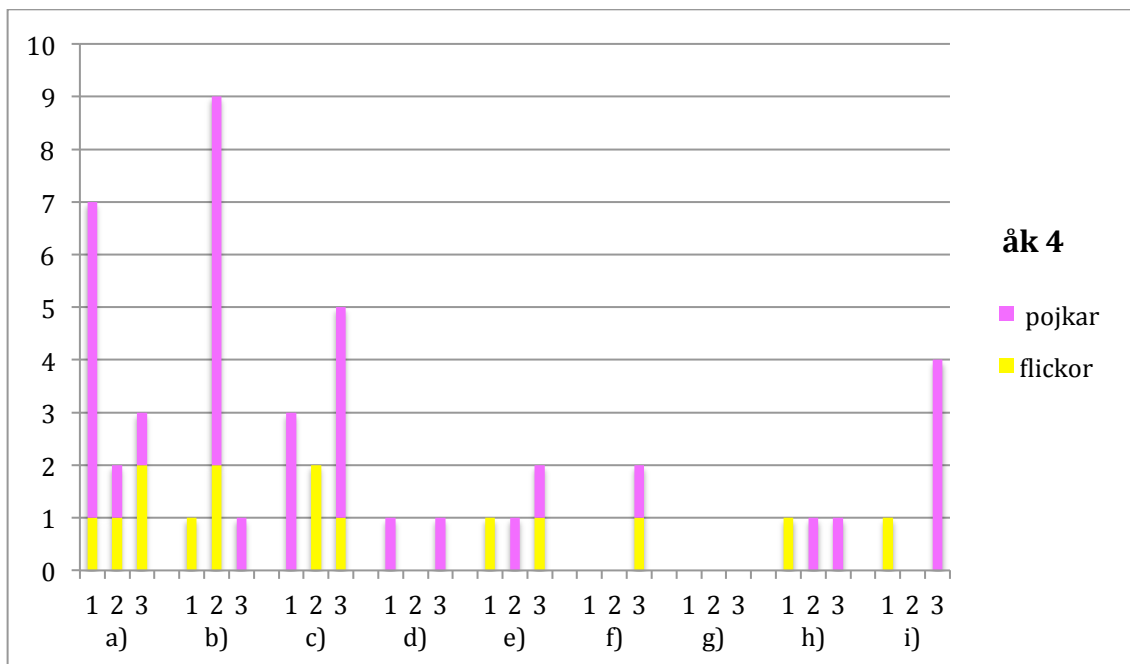
Eleverna har svarat på enkätens fråga 8 (se bilaga 2) hur de upplever sig själva som språkinlärare. Som tabell 5 visar har eleven valt av nio olika alternativ de tre bästa (prioritetsordning) som enligt hens åsikt motsvarar hens sätt att lära sig språk. Det bästa alternativet motsvarar 1, det näst bästa 2 och det tredje bästa 3. Siffervärdena i kategorierna a)–i) visar antalet elever.

Tabell 5. Språkinlärningsmetoder (antal elever)

	flickor åk 4			pojkar åk 4			flickor åk 5			pojkar åk 5			flickor åk 6			pojkar åk 6		
prioritetsordning	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
a) läsa	1	1	2	6	1	1	–	–	1	3	1	–	4	2	–	1	1	1
b) skriva	1	2	–	–	7	1	–	–	–	–	2	1	3	2	–	–	1	3
c) tala	–	2	1	3	–	4	2	–	–	1	1	–	–	1	5	1	–	1
d) lyssna på talande	–	–	–	1	–	1	–	1	–	3	–	2	–	–	–	1	1	–
e) lyssna på musik	1	–	1	–	1	1	–	–	–	–	–	2	–	1	–	–	–	1
f) i umgänge	–	–	1	–	–	1	1	–	1	–	4	–	2	–	–	1	2	–
g) spela dataspel	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1	–	–	2	2	2	–	2
h) hobbyn	1	–	–	–	1	1	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–
i) multimodalitet	1	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	4	–	1	2	2	3	–

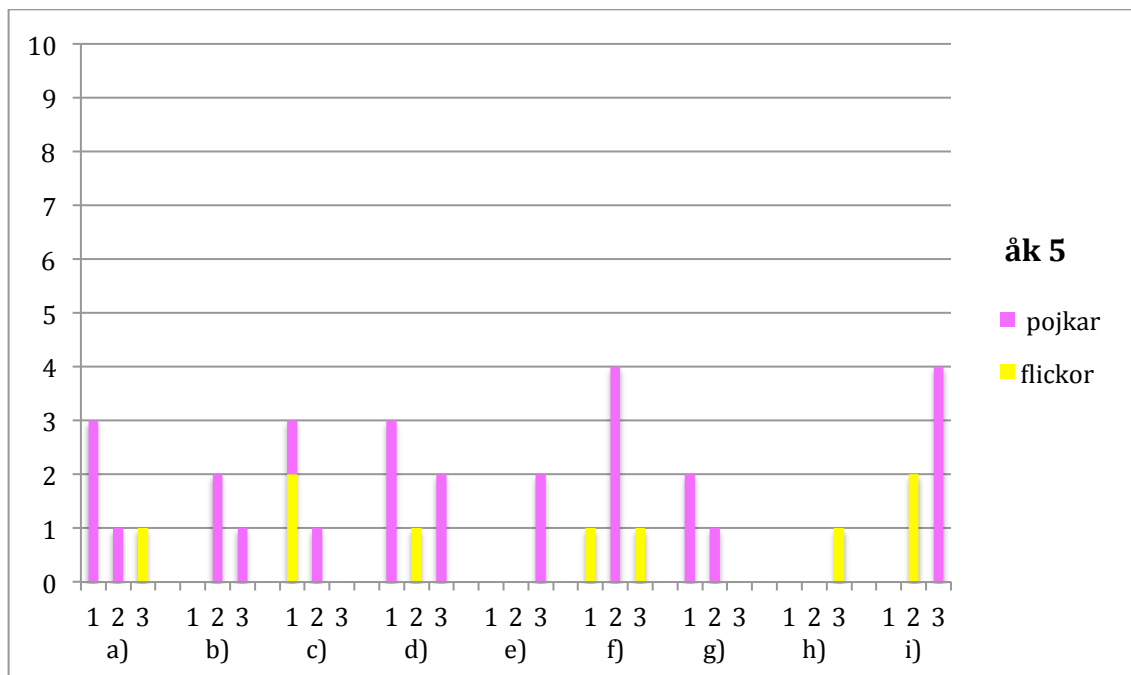
Ytterligare visualiseras resultaten för läsare i form av stapeldiagram angående språkinlärningsmetoderna årskursvis i figur 17–19. Språkinlärningsmetoderna presenteras även i figur 20 där man kan betrakta och jämföra dem årskursvis och även sammanlagt inom varje kategori.

I figur 17 redogörs för vilka arbetsmetoder som prioriteras i årskurs 4 bland fem flickor och elva pojkar. Figur 17 visar att flest flickor prioriterar a) läsa som viktigast (1), b) skriva som näst (2) och c) tala som tredje (3). Även pojkarna har prioriterat dessa i samma ordning men hos dem ryms även en delad tredje prioriteringsplats för i) multimodalitet. I detta sammanhang betyder begreppet 'multimodalt' olika sätt att lära sig språk: att eleverna lär sig språk genom att se, lyssna och handla enligt program på främmande språk med hjälp av mobil, surfplatta eller dator. Kategorierna d) att lyssna på talande, e) att lyssna på sånger och sjunga med, f) att umgås med en kompis som talar främmande språk och g) att spela dataspel har prioriterats av färre elever. Kategorin g) att spela dataspel har inte prioriterats alls av elever i årskurs 4.



Figur 17. Språkinlärningsmetoder i åk 4 (antal elever)

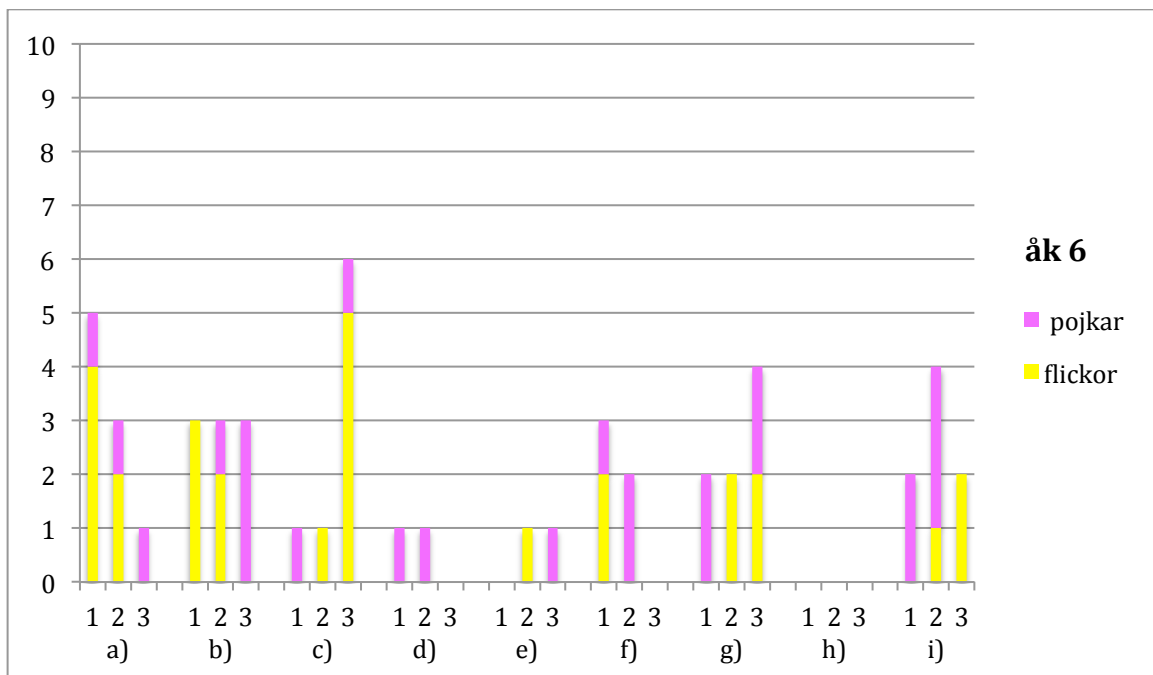
Figur 18 åskådliggör de olika språkinlärningsmetodernas prioriteringar i årskurs 5 av tre flickor och tolv pojkar. På delad första plats (1) ligger tre språkinlärningsmetoder: a) läsa, c) tala och d) lyssna på talande. Som tvåa (2) har flest elever prioriterat f) att umgås med en kompis som talar främmande språk och som trea (3) har flest prioriterat i) multimodalitet. Jämfört med elevernas prioriteringar i årskurs 4 visar det sig att eleverna i årskurs 5 använder språket mera i praktiken i sociala sammanhang än eleverna i årskurs 4 där de formella och traditionella (läsa, skriva, tala) språkinlärningsmetoderna är mest prioriterade (Skinnari 2012: 154–156, 248). I de båda årskurserna har fyra pojkar prioriterat i) multimodalitet som trea (3) vilket stämmer överens med tidigare forskning, nämligen att pojkar lär sig speciellt engelska genom att använda digitala verktyg och att spela digitala spel (Skinnari 2012: 156–157).



Figur 18. Språkinlärningsmetoder i åk 5 (antal elever)

De olika språkinlärningsmetoderna bland eleverna i årskurs 6 (9 flickor/8 pojkar) presenteras i figur 19. Som första (1) språkinlärningsmetod har fem elever prioriterat a) läsa, som andra (2) i) multimodalitet och som tredje (3) tala. Av dessa tre är dock flickornas antal iögonenfallande i kategorierna a) läsa (4 elever) och c) tala (5 elever) medan antalet pojkar är flest i kategorin i) multimodalitet (4 elever). Figur 19 visar ytterligare att flickorna har valt att prioritera de formella och traditionella språkinlärningsmetoderna medan pojkarnas prioriteringar är mera utspridda och flera kategorier är representerade. Ingen elev har prioriterat språkinlärningsmetoden h) hobbyn.

Sajavaara (2005) hävdar att ”språken tillhör flickornas värld”. Detta kan ha berott på stereotyper där språkinlärningen har tidigare setts som flickornas specialområde medan naturvetenskaperna har kategoriserats mera som pojkarnas intresse (jfr Gordon 2004: 90). Dessa har man till all lycka i dagens läge i större utsträckning kunnat undgå genom att göra undervisningen jämlikare enligt jämställdhetslagen (Utbildningsstyrelsen 2014: 12).

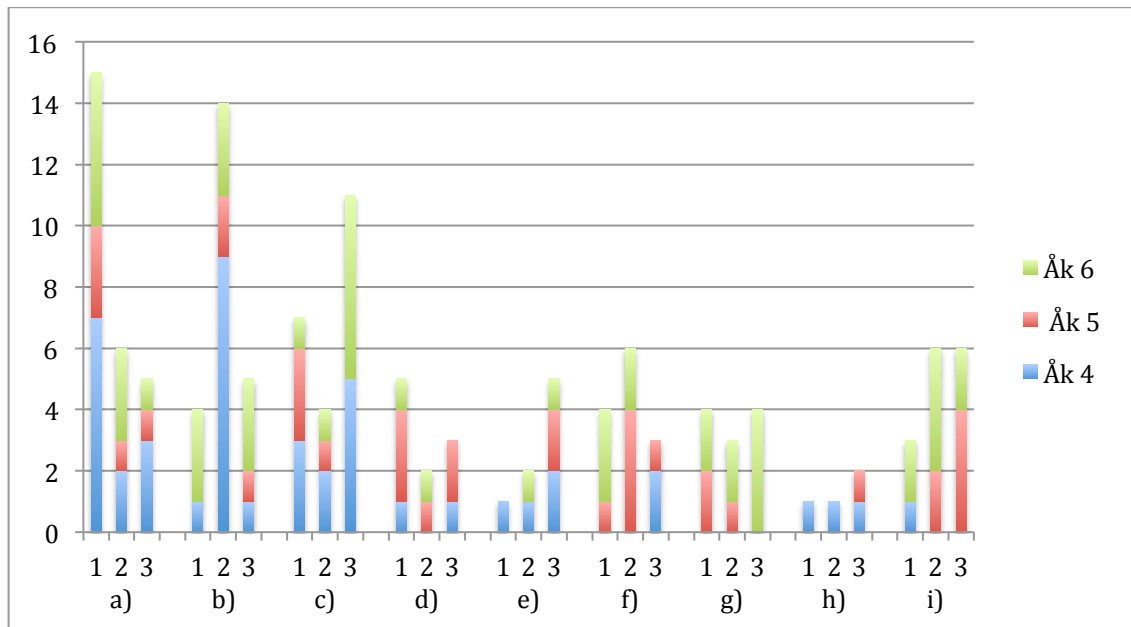


Figur 19. Språkinlärningsmetoder i åk 6 (antal elever)

Figur 20 visualiserar hur de olika årskursernas elever sammanlagt har prioriterat de olika metoderna. I figur 20 åskådliggörs också olika språkinlärningsmetoder årskursvis med olika färger. Man kan se att i årskurs 4 lär sig elever flest språk enligt a) skrivmetoden (9 elever), årskurs 5 elever lär sig f) i umgänge med en kompis som talar ett främmande språk (4 elever) samt i) multimodalt med att se på, lyssna och handla efter intressanta program med hjälp av smarttelefon, surfplatta eller dator (4 elever). I årskurs 6 lär sig flest elever genom att a) läsa (5 elever) och c) tala (6 elever). Elevernas prioriteringar i de olika årskurserna staplade ovanpå varandra visar i figur 20 även summan av de olika metoderna skilt för sig i alla årskurser. Enligt den informationen lär sig eleverna bäst med hjälp av att a) läsa (15 elever), b) skriva (14 elever) och c) tala (11 elever).

Man kan konstatera att majoriteten av eleverna i den aktuella skolan har en traditionell syn på hur de lär sig språk. Detta kan dock även bero på att inte olika arbetssätt inom språkundervisningen har erbjudits i någon vidare utsträckning och utövats med

eleverna. Därmed har den enskilda eleven inte kunna finna sin egen intelligensstyp. (Palmberg 2003: 3–8, 15.)



Figur 20. Språkinlärningsmetoder i åk 4–6 (antal elever)

Kort sammanfattat kan sägas att elevernas språkinlärningsmetoder i årskurs 5 skiljer sig från elevernas åsikter om inlärningsmetoderna i årskurs 4 och 6. Elevernas prioriteringar i årskurs 5 sprids jämnare ut över de olika kategorierna och man kan säga att eleverna kan kombinera sina formellt inlärda språkkunskaper med informellt inlärda kunskaper och använda dem till godo i autentiska miljöer och situationer (Skinnari 2012: 154–156; Utbildningsstyrelsen 2014: 246). I årskurs 4 har även pojkarna prioriterat de mest formella och traditionella metoderna utöver de mer informella som sker på fritiden utanför skolan (jfr Kalaja m.fl. 2011: 72).

I tidigare forskning har också lärarens roll blivit uppmärksammas. Elevens positiva erfarenheter angående hans inläring hänger ihop med undervisningens kvalitet. Utnyttjande av olika språkinlärningsmetoder inom skolans språkundervisning är en utmaning och kräver att lärare erbjuds kontinuerlig fortbildning. (Kangasvieri m.fl.

2011: 52–53.) Den nya läroplanen 2014 lägger vikt vid multimodala arbetssätt inom språkinläring (Utbildningsstyrelsen 2014: 221, 226–230, 246–251).

5.3 Språkinläring i engelska och svenska

Språkinläring i de språk som den aktuella skolan i min studie erbjuder betraktas i detta avsnitt. Jag kommer att presentera och diskutera resultat som dyker upp ur materialet gällande språkinläring i engelska och svenska.

Som tabell 2 (se s. 29) visar har eleverna i årskurs 4 och 5 studerat engelska från och med årskurs 3. Då jag samlade materialet i september 2015 hade eleverna i årskurs 4 studerat engelska (A-språk) ett helt läsår (2014-2015) och i årskurs 5 två läsår (2013-2015). Svenska som B-språk hade tio elever av sexton valt att börja studera hösten 2015. De hade enbart några veckors erfarenheter av undervisning i svenska när det var aktuellt att svara på enkätens frågor. Kontakt med svenskan inom skolmiljön hade de dock från tidigare deltagande i skolans språkprogram i form av språkdusch som påbörjats i förskolan och fortsatt under årskurs 1–2. Elever i årskurs 5 som har valt svenska som B-språk är till antalet fjorton av femton. Dessa har hunnit få en bredare bild av språkundervisningen som språkinlärare i svenska. En lektion språkdusch i svenska per vecka har erbjudits för alla elever i denna studie i årskurs 0–2 av infödda finlandssvensktalande lärare. Eleverna i årskurs 6 har haft möjlighet att välja vilket av språken engelska och svenska de har velat studera från och med årskurs 3. Elva elever har valt engelska och sex svenska som A-språk. Därutöver har alla sex elever som studerar svenska som A-språk valt att studera engelska som B-språk från och med årskurs 5. Det har inte varit möjligt att välja studera svenska som B-språk för dem som valt studera engelska som A-språk i den aktuella skolan. Detta kommer att ändras från och med hösten 2016 då den nya nationella läroplanen träder i kraft. Undervisningen i svenska blir obligatorisk för alla i årskurs 6 genom att timfördelningen ändras så att antalet undervisningstimmar minskar under årskurserna 7–9 (Tollola 2015; YleUutiset 2014).

5.3.1 Elevernas språkinläring enligt semantisk differential

Härnäst presenteras elevernas uppfattningar angående studier i engelska och svenska. Frågorna är uppbyggda med hjälp av semantisk differential (se s. 14) I tabellerna åskådliggörs hur eleverna upplever studierna i allmänhet och hur de använder språken under lektionerna. Eleven kryssade i närmast det adjektiv som motsvarade hens åsikt. Här fanns det också möjlighet att svara i mittfältet som motsvarar ett neutralt förhållningssätt. (Se bilaga 2: fråga 10.)

I tabell 6–11 presenteras elevernas svar med bokstäverna S och E: S motsvarar svenska och E engelska. I tabellerna beskrivs medeltalet av elevernas svar i respektive årskurs där de negativa talen -2 och -1 motsvarar som talet anvisar negativa uppfattningar om språkinläring i engelska och svenska. Talen $+1$ och $+2$ motsvarar positiva uppfattningar och talet 0 visar ett neutralt förhållande till påståendet. (Jfr Valli 2007: 186–187.) Jag använder i min tolkning i texten uttrycken ”ganska” för talen -1 , $+1$ och ”mycket” -2 , $+2$.

Tabell 6. Att studera engelska/svenska i skolan

		-2	-1	0	$+1$	$+2$	
åk 4	tråkigt			S	E		roligt
åk 5				S		E	
åk 6				S	E		
åk 4	enformigt			E	S		mångsidigt
åk 5					E, S		
åk 6				S	E		

Tabell 6 visar att alla årskurser förhåller sig neutrala till påståendet om det är tråkigt eller roligt att studera svenska i skolan. Eleverna i årskurs 4 och 6 anser att det är ganska roligt att studera engelska medan eleverna i årskurs 5 tycker att det är mycket roligt att studera engelska i skolan. Om det är enformigt eller mångsidigt att studera engelska i skolan har eleverna i årskurs 4 svarat att de förhåller sig neutrala till detta. Däremot

upplever de att det är ganska mångsidigt att studera svenska i skolan. Elevernas svar i årskurs 5 visar att studierna i båda språken är ganska mångsidiga. Årskurs 6 elever förhåller sig neutrala till påståendet gällande studier i svenska medan deras svar visar att studierna i engelska är ganska mångsidiga i skolan. Slutsatsen är att engelskan överlag uppskattas positivare än svenskan. Dock avviker elevernas åsikter i årskurs 4 från de övriga årskursernas åsikter gällande påståendet om att studera engelska/svenska är enformigt eller mångsidigt.

Enligt läroplanen 2014 ska man inom skolans undervisning använda olika arbetssätt och lärmiljöer samt utvidga undervisningsformerna så att man för ut undervisningen ur klassrummet (Utbildningsstyrelsen 2014: 26). Det ligger på lärarens ansvar att göra språkundervisningen intressant och mångsidig. Undervisnings- och kulturministeriets (2012: 65) arbetsgrupp har gett olika förslag på åtgärder för att utveckla undervisningsmetoder i svenska. Dessa är bland annat: lämpligt utmanande undervisning, positiva erfarenheter av studierna och allmän insikt om deras nytthet. Uppskattande attityder till språket och dess kultur är av stor betydelse. (Jfr Kangasvieri m.fl. 2011: 52–53.)

Tabell 7. På språklektionerna talar man engelska/svenska

		−2	−1	0	+1	+2	
åk 4	lite			S	E		mycket
åk 5					E, S		
åk 6				S	E		

Elevernas svar angående påståendet om man på språklektionerna talar mycket eller lite engelska och svenska visar att eleverna i årskurs 4 och 6 har svarat lika. De förhåller sig neutrala till att man använder svenska i tal medan de anser att man talar ganska mycket engelska under lektionerna. Svaren hos eleverna i årskurs 5 är att man talar ganska mycket båda språken på lektionerna.

Tabell 8. Jag kan använda engelsk-/svenskspråkiga meningar i tal

		-2	-1	0	+1	+2	
åk 4	lite		S		E		mycket
åk 5				S	E		
åk 6			S		E		

I tabell 8 ser man hur eleverna har svarat på påståendet: *Jag kan använda engelsk-/svenskspråkiga meningar i tal*. Eleverna i årskurs 4 och 6 anser att de kan ganska lite använda svenskspråkiga meningar i tal. Dock tycker de att de kan ganska mycket använda meningar i tal på engelska. Eleverna i årskurs 5 förhåller sig neutrala till påståendet gällande svenska. Som de övriga årskurserna anser eleverna i årskurs 5 att de kan använda ganska mycket meningar i tal på engelska.

Eftersom läroplanen (2004) lägger vikt vid kommunikativa färdigheter kan man fråga sig varför eleverna i årskurs 4 och 6 förhåller sig neutrala till påståendet om språkens användning i tal under lektionerna och om kunnande av meningar i tal på svenska (jfr Utbildningsstyrelsen 2004: 127–128, 138–139.) Läroplanen 2014 poängterar att lärare och elever tillsammans skapar en trygg inlärningsmiljö där språk uppmuntras att användas på många olika sätt. Det leder till att eleven tror på sig själv och vågar uttrycka sig i sociala sammanhang med hjälp av det inlärd språket. (Utbildningsstyrelsen 2014: 220.)

Tabell 9. Jag använder engelska/svenska i olika situationer utanför skolan

		-2	-1	0	+1	+2	
åk 4	sällan	S		E			ofta
åk 5			S		E		
åk 6		S		E			

Angående påståendet – *Jag använder engelska/svenska i olika situationer utanför skolan* – visar tabell 9 att eleverna i årskurs 4 och 6 har fått samma resultat. De

använder mycket sällan svenska i olika situationer utanför skolan. Eleverna har gett ett neutralt svar för motsvarande påstående gällande engelska i årskurs 4 och 6. Eleverna i årskurs 5 avviker åter från elevernas svar i årskurs 4 och 6. De använder ganska sällan svenska i olika situationer utanför skolan, medan de däremot använder engelska ganska ofta.

Kalaja m.fl. (2011) har i sin undersökning konstaterat att studerandena inte kan använda den information som erbjuds inom svenskan i varje hem i vårt land via television- och radioprogram och digitala medier. Därutöver använde flera studerande de möjligheter som erbjuds via olika medier på engelska. Informations- och kommunikationsteknologin är numera en naturlig del av skolans vardag som bör utnyttjas inom språkinläring. (Kalaja m.fl. 2011: 71–73; jfr Kangasvieri m.fl. 2011: 42; jfr Skinnari 2012: 154, 161.)

Tabell 10. Läroboken i engelska/svenska

		–2	–1	0	+1	+2	
åk 4	tråkig				E, S		intressant
åk 5					S	E	
åk 6			S		E		

Eleverna i årskurs 4 och 6 anser att deras läroböcker i engelska är ganska intressanta. Eleverna i årskurs 4 tycker att även läroboken i svenska är ganska intressant medan eleverna i årskurs 6 har svarat att läroboken i svenska är ganska tråkig. Tabell 10 visar åter att elevernas svar i årskurs 5 är positivare än de övrigas angående läroboken. Deras åsikter är att läroboken i svenska är ganska intressant och i engelska mycket intressant.

Läroboken har ännu i dagens reguljära språkundervisning i skolor en väsentlig roll. Det är ofta läroboken med övningar eller en skild arbetsbok som styr undervisningen. (Numera är även digitalt material inkluderat i språkundervisningspaket.) Detta kan leda till att eleverna inte erbjuds möjligheter till att använda undervisningsmaterial och

arbetsmetoder utöver läroboken (Kangasvieri m.fl. 2011: 52). Läroböckernas undervisningsområden ska dock följa de mål som krävs i den nationella läroplanen gällande det aktuella undervisningsspråket och inkluderande kultur (Räisänen 2015: 14–17). Kalaja m.fl. (2011: 68) beskriver ytterligare att eleverna identifierar sig själva inom skolans språkundervisning som förbrukare av läroböcker.

Tabell 11. Att studera engelska/svenska

		–2	–1	0	+1	+2	
åk 4	meningslöst					E, S	meningsfullt
åk 5					S	E	
åk 6				S		E	

I tabell 11 visualiseras om studierna i engelska/svenska upplevs meningslösa eller meningsfulla. Eleverna i årskurs 4 anser att studierna i båda språken är mycket meningsfulla. Eleverna i årskurs 5 har svarat att studera engelska är mycket meningsfullt och att studera svenska är ganska meningsfullt. Att studera svenska ger hos eleverna i årskurs 6 ett neutralt ställningstagande medan att studera engelska upplevs som mycket meningsfullt. Alla årskurser anser att studera engelska är mycket meningsfullt.

Svaren i tabell 11 kan sammanfattas så att eleverna upplever språkstudierna som meningsfulla. Tidigare forskning förstärker även resultaten som kommer fram i denna studie angående attityder om nyttan med språkstudier. (Kangasvieri m.fl. 2011: 36; Sajavaara 2005).

5.3.2 Elevernas språkinläring enligt VAS-mätare

I detta avsnitt redogörs för elevernas uppfattningar angående studier i engelska och svenska. Frågorna är uppbyggda med hjälp av VAS-mätare (se s. 14). I tabell 12–15 visualiseras elevernas åsikter angående studierna i engelska och i svenska formellt och

informellt och hur de använder språken i och utanför skolan. I förhållande till orden *ja* eller *nej* kryssade eleven i hens åsikt på en tiogradig linje. (Se bilaga 2; fråga 10.)

Elevernas svar presenteras med bokstäverna S och E i tabellerna 12–15 där S motsvarar svenska och E engelska. I tabellerna beskrivs medeltalet av elevernas svar i respektive årskurs med talen 1–10.

Tabell 12. Jag förhåller mig ivrigt till studier i engelska/svenska

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
åk 4	nej						S			E		ja
åk 5								S		E		
åk 6					S					E		

I tabell 12 kan man iakttä att eleverna i årskurs 4 värdesätter studier i svenska som tal 6 och engelska som tal 9. För eleverna i årskurs 5 är medeltalet för svenska tal 7 och för engelska tal 9. För eleverna i årskurs 6 är medeltalet för svenskans del tal 4 och för engelskans del tal 9. Eleverna i alla årskurser har värdesatt engelskan som tal 9 och talet berättar tydligt om vilket språk i studien som värdesätts högst angående påståendet om hur eleverna förhåller sig till studierna i engelska/svenska.

Elevernas svar enligt tabell 12 överensstämmer med tidigare forskning som gjorts bland elever och studerande i språken engelska och svenska. Studier i engelska uppskattas högre än studier i svenska (Kangasvieri m.fl. 2011: 36; Sajavaara 2005). Motsvarande resultat kom fram i elevernas svar gällande studier i engelska/svenska även i det föregående avsnittet (5.3.1).

Tabell 13. Jag lär mig lätt engelsk-/svenskspråkiga ord

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
åk 4	nej							E	S			ja
åk 5								S		E		
åk 6					S				E			

Angående påståendet – *Jag lär mig lätt engelsk-/svenskspråkiga ord* – i tabell 13 har eleverna i årskurs 4 värdesatt inläring av svenska ord som tal 8, eleverna i årskurs 5 som tal 7 och i årskurs 6 som tal 4. Eleverna i årskurs 4 har värdesatt inläring av ord i engelska som tal 7, eleverna i årskurs 5 som tal 9 och i årskurs 6 som tal 8. Här avviker elevernas svar i årskurs 4 från tidigare forskning där engelskan prioriteras högre. Eleverna i årskurs 4 har dock enbart två veckors erfarenhet av språkundervisning i svenska som måste tas i beaktande i detta sammanhang. Däremot är skillnaden stor hos elevernas svar i årskurs 6 där talet för engelska är 8 medan talet för svenska är 4. Attityderna angående studier i svenska går hand i hand med resultaten av inläringen i svenska. Motivationen påverkas av yttre faktorer som sociala kontakter, individens personliga egenskaper och erfarenheter inom språkinläring (Kangasvieri m.fl 2011: 36; jfr Sajavaara 2005).

Tabell 14. Jag talar gärna engelska/svenska på lektioner

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
åk 4	nej						S			E		ja
åk 5								S		E		
åk 6					S					E		

Attityderna speglar sig även angående påståendet – *Jag talar gärna engelska/svenska på lektioner* – i tabell 14 där eleverna i alla årskurser har värdesatt svaren som tal 9 i engelska. Elevernas svar i årskurs 4 angående svenska har värdesatts som tal 6, i årskurs 5 som tal 7 och i årskurs 6 som tal 4.

Tabell 15. Jag talar gärna engelska/svenska utanför skolan

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
åk 4	nej			S				E				ja
åk 5							S		E			
åk 6			S				E					

I tabell 15 tangeras påståendet: *Jag talar gärna engelska/svenska utanför skolan*. Elevers svar angående svenska i årskurs 4 har värdesatts som tal 3 och angående engelska som tal 7. I årskurs 5 är svenska värdesatt som tal 6 och engelska som tal 8 och i årskurs 6 är talen för svenska 2 och för engelska 6.

Hur eleverna i min studie uppfattar sig som språkinlärare i engelska och svenska enligt svaren i tabell 12–15 visar att engelskan uppskattas mera hos eleverna i alla årskurser än svenskan. Den enda fördelen angående svenska är att eleverna i årskurs 4 har svarat att de lär sig något lättare svenskspråkiga (tal 8) än engelskspråkiga ord (tal 7). Som det i flera sammanhang har kommit fram i denna avhandling stämmer resultaten med tidigare forskning i vårt land. Engelska som lingua franca framträder även i denna studie (jfr Kalaja m.fl. 2011: 70).

6 SLUTDISKUSSION

I slutdiskussionen sammanfattar jag resultaten som presenteras i denna avhandling pro gradu och diskuterar dem i anslutning till forskningsfrågorna. Avhandlingens titel – *”Puhun aika paljon englantia ja ruotsia.” Skolelevers uppfattningar om flerspråkighet och sig själva som språkinlärare i engelska och svenska* – beskriver de aspekter som är väsentliga för den här studien. Jag påminner läsare om att resultaten angående denna studie inte kan generaliseras. Resultaten visar dock väsentlig information om hur den aktuella skolans elever i årskurs 4–6 uppfattar sig själva som språkliga individer och hur de upplever sig själva som inlärare i engelska och svenska i och utanför skolan.

6.1 Elevernas uppfattningar om och erfarenheter av flerspråkighet

I detta avsnitt koncentrerar jag mig på att sammanfatta faktorer av resultaten ur empirin angående den första forskningsfrågan. Enligt den första forskningsfrågans del a) där jag vill ha svar på om det finns ett samband mellan elevernas uppfattningar och egna språkfärdigheter kan konstateras att sammanbindande fenomen existerar. Majoriteten (63 % i åk 4, 27 % i åk 5, 92 % i åk 6) av eleverna uppfattar inte sig själva som flerspråkiga och resultaten i elevernas positiva eller negativa motiveringar angående sin språkliga identitet talar för att detta stämmer överens med svaren i årskurs 4 och 6. Detta syns även i resultaten gällande elevernas attityder, erfarenheter av och åsikter om flerspråkighet i skolmiljön och utanför skolan. Däremot avviker resultaten hos årskurs 5 elever där 73 % av eleverna uppfattar sig själva som flerspråkiga. Dessa elever anser att det är nyttigt att lära sig språk, är intresserade av människor som talar olika språk, antar att de behärskar flera språk i framtiden och anser att goda språkkunskaper ger beredskap att klara sig i alla situationer i världen. De ovan nämnda färdigheterna tyder på att eleverna i årskurs 5 är motiverade språkinlärare i och utanför skolan, tror på sig själva samt vill lära sig språk och vågar bemöta människor från andra språkgrupper och kulturer. (Jfr Pöyhönen, Kantelinen, Kukkohovi, Martin, Nikula, Kauppinen, Luukka & Mård-Miettinen 2010.)

Mitt antagande angående den första forskningsfrågans del a) är att elevernas uppfattningar om sig själva som flerspråkiga går hand i hand med positiva eller negativa språkfärdigheter och erfarenheter av språk. Detta stämmer överens med de resultat som kommer fram i denna avhandling. Positiva erfarenheter av språk i naturliga kontakter med människor skapar tilltro för ens egen språkliga identitet. Läroplanen 2014 lyfter fram följande argument: ”Flerspråkighet är en form av kulturell mångfald. Varje gemenskap och varje medlem i gemenskapen är flerspråkig.” (Utbildningsstyrelsen 2014: 26).

I den första forskningsfrågan (del b) söker jag skillnader i elevernas uppfattningar hos flickor och pojkar, dvs. finns det skillnader hos de båda könen och hur kommer de fram i denna studie. Här kan konstateras att flickor och pojkar inte är jämnt fördelade årskursvis i denna studie. Pojkarnas andel i årskurs 4 och 5 är betydligt större medan i årskurs 6 är båda könen representerade ganska jämnt. Enligt resultaten kan konstateras att pojkarnas uppfattningar om sig själva som språkliga individer är något positivare inom de flesta områden än flickornas. Ur materialet dök upp speciellt elevernas positiva uppfattningar i årskurs 5 som rör deras språkliga identitet, attityder och motivation till att använda språk med andra människor i autentiska sammanhang. Från årskurs 5 deltog i studien tolv pojkar och tre flickor. Resultaten som framträder speciellt i pojkarnas positiva uppfattningar i årskurs 5 överlag, är i balans med forskning från 2010-talet. Den lyfter upp den nya digitala teknologin och dess interaktiva möjligheter att komma i kontakt med språk som gynnar i synnerhet pojkarnas språkliga identitet. (Kalaja m.fl. 2011: 73; Kangasvieri m.fl. 2011: 56.) Även en aspekt som företräder i materialet är elevernas hemspråk. Tre pojkar av tolv i årskurs 5 har flera hemspråk och man kan anta att detta har ett positivt inflytande på pojkarnas uppfattningar om sig själva som flerspråkiga och man kan även anta att positiva attityder inverkar på hela klassens uppfattningar om språk. Dufva & Pietikäinen (2009) konstaterar att flerspråkighet idag ses som en samhällelig resurs som gynnar olika samfund och grupper både funktionellt och socialt.

6.2 Eleverna som språkinlärare och som inlärare i engelska och svenska

I min sammanfattande diskussion kring forskningsfråga två gällande eleverna som språkinlärare i allmänhet i och utanför skolan (del a) där jag även har med skillnader hos flickor och pojkar lyfter jag fram de mest väsentliga resultaten ur hela materialet. Eftersom individens språkinlärning hänger ihop med ens språkliga identitet, är det svårt att begränsa inläringen helt skilt som ett eget område. I och för sig är även språkinlärning som forskningsområde väldigt omfattande och inom den här studien har jag bara skrapat på ytan. Den formella och informella inläringen av språk bildar en helhet och innehåller bland annat olika metoder att lära sig språk. Modern språkforskning lägger vikt vid de ovan nämnda aspekterna som helhet, och också den nya läroplanen för den grundläggande utbildningen baserar sig på dessa (Utbildningsstyrelsen 2014).

Största delen av eleverna studerar gärna språk i skolan, anser att inläring av språk är viktigt och vill lyckas med sina språkstudier. Detta är i balans med tidigare forskning (jfr Sajavaara 2005). Majoriteten av båda könen förhåller sig neutrala till påståendet att inläring av språk i skolan är lätt. Pöyhönen m.fl. (2010) hänvisar till många olika ingrodda faktorer som har lett till att språkinlärare upplever språkinläringen krävande och ansträngande. Dessa är bland annat de traditionella arbetsmetoderna i skolans undervisning, tidigare läroplaner, attitydsklimaten gällande olika språk och kulturer och ett snävt utbud ifråga om val av inläringsspråken.

Angående enkätens fråga, om att använda andra språk än sitt modersmål på fritiden, är alla elevers ställningstaganden (☺, ☹, ☹) rätt jämnfördelade. Majoriteten upplever att de uppmuntras av föräldrarna i språkstudierna medan en del av eleverna förhåller sig neutralt till detta eller upplever att lärarna inte uppmuntrar dem alls (över 15 % av pojkarna). Pojkarnas uppfattningar om sig själva som språkinlärare är överlag något positivare än flickornas i den här fallstudien (jfr Kalaja m.fl 2011: 73; jfr Kangasvieri m.fl. 2011: 56).

Jag har betraktat eleverna som språkinlärare också ur den synvinkeln hur de uppfattar att de bäst lär sig språk. De mest traditionella språkinlärningsmetoderna – läsa, skriva, tala – är starkt representerade i resultaten speciellt hos eleverna i årskurs 4 och 6. Däremot är resultaten något avvikande hos eleverna i årskurs 5 där pojkarna även lär sig multimodalt, genom att spela digitala spel och i umgänge med kompisar som talar främmande språk.

Mitt antagande om att eleverna är medvetna om de aspekter som ingår i språkinlärning som helhet men att de ser på sig själva som språkinlärare ur en formell synvinkel stämmer överens med resultaten. Detta syns speciellt hos elevernas svar i årskurs 6 där 47 % är negativa till användning av andra språk på fritiden förutom sitt modersmål. Ytterligare stämmer mitt antagande om att eleverna identifierar sig själva som formella språkinlärare eftersom de traditionella språkinlärningsmetoderna är mest prioriterade i elevernas resultat. Positivt överraskande för mig är dock att pojkarnas språkinlärningsmetoder i årskurs 5 är mera spridda utöver alla kategorier och således visar att deras språkinlärningsidentitet är positivare än hos eleverna i årskurs 4 och 6. (Jfr Kalaja m.fl. 2011: 67–73).

Det ligger på varje lärares och pedagogs ansvar att erbjuda och bygga upp en positiv språkinlärningsidentitet (jfr Skinnari 2012: 20, 247–249). Utvecklingen av den enskilda individens språkinlärningsidentitet är en process som startar under barnets uppväxt redan i hemmen och fortlöper i dagvården, förskolan och vidare inom utbildning i skolsammanhang och även under högre utbildning (jfr Pöyhönen m.fl. 2010).

Eleverna som språkinlärare i engelska och svenska berör den andra forskningsfrågans del b). Engelskans ställning som lingua franca kommer tydligt fram i resultaten ur empirin där jämförelsen görs med svenskan. Eleverna överlag i alla årskurser 4–6 föredrar studier i engelska hellre än svenska och att studera engelska i skolan upplevs roligare och meningsfullare. Eleverna påstår att det på språklektionerna i engelska/svenska talas mera engelska jämfört med svenska. De kan använda mera engelsk- än svenskspråkiga meningar och hävdar att de använder engelska oftare utanför skolan än svenska. Några undantag finns i materialet där eleverna i årskurs 4

upplever att studierna i svenska är mångsidigare än i engelska och att det är lättare att lära sig nya ord på svenska än på engelska. Även har eleverna i årskurs 4 och 5 värdesatt språken lika inom följande påståenden. Årskurs 4: läroboken i engelska/svenska är ganska rolig och att studera engelska/svenska i skolan är meningsfullt. Årskurs 5: att studera engelska/svenska i skolan är ganska mångsidigt och på språklektionerna talar man engelska/svenska ganska mycket. Skillnaderna till engelskans fördel är störst i årskurs 6. Engelskans framgång är påtaglig och stämmer överens med mitt antagande att engelskan uppskattas högre än svenskan. (Jfr Björklund & Suni 2000: 218; jfr Kangasvieri m.fl. 2011: 42–44; jfr Utbildnings- och kulturministeriet 2012: 46–52).

Samma tendens angående engelskans överlägsenhet i denna studie kompletteras i följande resultat där eleverna i alla årskurser 4–6 anser att de förhåller sig mycket ivrigare till studier i engelska än svenska, talar villigare på lektioner och utanför skolan engelska än svenska. Ett undantag framkom där eleverna i årskurs 4 menar att det är något lättare att lära sig svensk- än engelskspråkiga ord. Eleverna i årskurs 6 värdesätter engelskan avsevärt högre än svenskan medan skillnaderna i resultaten hos eleverna i årskurs 4 och 5 inte är så drastiska.

6.3 Avhandlingens generaliserbarhet och pålitlighet

Som tidigare nämnts är inte den här avhandlingens resultat generaliserbara eftersom den beskriver uppfattningar, åsikter och attityder om och erfarenheter av flerspråkighet i skolmiljön och utanför skolan och språkinläring i engelska och svenska hos elever som går i årskurs 4–6 i en skola. Här är det fråga om undersökningens validitet. Validitet förknippas med trovärdighet och betyder att man undersöker just det som är aktuellt för den här studien dvs. elevernas uppfattningar om sig själva som flerspråkiga och inläring av språken engelska och svenska. I den här studien är det frågan om avhandlingens inre validitet eftersom den inte är allmänt generaliserbar.

Avhandlingen baserar sig på en enkät med elva slutna frågor som eleverna besvarat individuellt och är därmed i stora drag kvantitativ med en liten kvalitativ del. Eftersom jag ville att så många som möjligt av eleverna i årskurs 4–6 skulle kunna delta i studien valde jag den här metoden. Risken med kvantitativa enkätundersökningar är att informanterna svarar mekaniskt på frågorna utan att läsa igenom informationen ingående. Dock var jag själv närvarande i respektive klassrum och gick igenom enkätens frågor på förhand när eleverna besvarade enkäten. Jag har strävat efter att formulera frågorna så att de är klara, tydliga och objektiva. Det var viktigt att utföra en pilotundersökning för att testa frågornas innehåll, funktion och formulering innan den egentliga datainsamlingen var aktuell. En hög svarsprocent höjer trovärdigheten. Svarsprocenten för den här studien är 92 %. (Jfr Metsämuuronen 2009: 65–83, 102–114.)

Varje skola och undervisningsgrupp präglas av olika fysiska, psykiska och sociala särdrag som inte har berörts inom den här avhandlingen. Fokus har varit på den information som elevernas svar på de slutna frågorna har gett. Enkätens frågor är formulerade enligt färdiga mätaruppsättningar så att de ger väsentlig och pålitlig information angående undersökningsfrågorna och kan analyseras trovärdigt med hjälp av siffervärden ur det insamlade materialet och visualiseras i form av figurer och tabeller. Dock är det viktigt att förklara den mest väsentliga informationen i skrift och pejla informationen till teorin av tidigare forskning som riktar sig inom den aktuella undersökningens temaområde. (Jfr Metsämuuronen 2009: 67–79, 115–118.)

Eftersom analysen baserar sig på färdiga mätare och presenteras med hjälp av siffror i procent, antal och medeltal har det krävts att jag har extra noggrant, koncentrerat och punktligt gått igenom materialet och flera omgångar granskat siffervärdena. Detta berör undersökningens reliabilitet dvs. pålitlighet. Även den lilla kvalitativa delen har också redovisats kvantitativt. Jag kunde ha haft i enkäten flera frågor där eleverna hade haft möjlighet i skrift att motivera kort sina svar och därmed hade gett ett större djup till undersökningen. Objektiviteten är naturligtvis en central egenskap hos den som utför undersökningen. Att man utför undersökningen enligt etiska och moraliska principer är även viktigt angående undersökningens pålitlighet och speciellt då undersökningen

innehåller information som gäller minderåriga. Vårdnadshavarna fick skriftlig information hem om undersökningen och de gav skriftligt tillståndsbevis för sitt barn att delta. Eleverna svarade anonymt på enkätens frågor. (Jfr Tuomi & Sarajarvi 2009: 127, 131.)

6.4 Slutord

Under mina klasslärarstudier vid Åbo Akademi hade vi studerande som uppgift under kursen *Modersmål och litteratur* att skissa och rita ett personligt språkträd. Jag skrev viktiga livsperioder på mitt träd: på dess rötter, stam och grenar samt hade olika färgkoder för språken som jag kommit i kontakt med. "Mitt språkträd" innehåller huvudsakligen två grundfärger, blått för finska och rött för svenska med klickar av andra färger. Två kraftiga rötter med vardera färgen i blått och rött beskriver språkgrunden som jag vuxit upp med och vidare i "mitt språkträd" varierar ytan på den blåa och röda färgen under olika faser i livet.

Jag ser på eleverna i skolan som träd. Var och en är ett unikt träd som behöver en fast grund och näringsrik jordmån att få starta sin uppväxt ifrån. Tryggheten och förtroende för andra människor och kulturer sås i tidig ålder genom positiva erfarenheter och upplevelser i social kontakt med andra individer. Pöyhönen m.fl. (2010) påpekar att skolans uppgift är att förstärka elevens självförtroende som språkbrukare och språkinlärare. Ytterligare bekräftas att i skolans lägre årskurser ska undervisningen innehålla funktionella arbetssätt och metoder, till exempel lekar, sånger, spel och drama, utan att enbart fokusera på språkets strukturella former och detaljer. Utbildningskontinuum på olika utbildningsstadier ska tryggas genom att lägga extra uppmärksamhet vid övergången från förskolan till skolan i årskurs 1, och från grundskolan i årskurs 6 till årskurs 7 och vidare till andra stadiet och högskoleutbildning. Detta kräver planering och samarbete av lärare på de olika skolorna och även av utbildningsanordnare och undervisningsmyndigheter. (Undervisnings- och kulturministeriet 2012: 64.)

Från och med hösten 2016 erbjuds mig möjligheten att få se och utöva läroplanen 2014 för den grundläggande utbildningen i praktiken med 23 språkbads elever i årskurs 1. Under mina studier till klass-, språkbads- och ämneslärare i svenska och den här avhandlingen har jag fördjupat mig teoretiskt och praktiskt i olika teorier, undersökningar och metoder som har gett mig en vidsträckt syn på flerspråkighet och språkinlärning. Nu ser jag på ”språkträdlandskapet” ur en bredare synvinkel och erbjuds möjligheten att vara med och måla på framtidens ”språkträdlandskap” med några målmedvetna penseldrag. Till sist ett citat ur läroplanen: ”I en språkmedveten skola är alla vuxna både språkliga modeller och språklärare i det läroämne de undervisar (Utbildningstyrelsen 2014: 27).”

LITTERATUR

- Alanen, Riikka (2002). Lev Vygotsky: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. I: Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (red.). *Kielentutkimuksen klassikoita*. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 201–234.
- Alanen, Riikka. (2011). Kysely tutkijan työkaluna. I: Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (red.). *Kieltä tutkimassa - tutkielman laatijan opas*. Tampere: Tammerprint. 146–161.
- Annevirta, Tiina (2016). Hur befrämjar bedömningen elevernas inlärningsfärdigheter? [Citerat 5.8.2016.] Tillgänglig: http://www.edu.fi/planera/grundlaggande_utbildning/elevbedomningen/hur_beframjar_bedomningen_elevernas_inlarning_sfordigheter
- Aro, Mari. (2006). Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitysten moniäänisyydestä. I: Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (red.). *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 53–76.
- Atjonen, Päivi (2016). Hur kan bedömningsinformation förbättra inläringen? [Citerat 5.8 2016.] Tillgänglig: http://www.edu.fi/planera/grundlaggande_utbildning/elevbedomningen/hur_kan_bedomningsinformation_forbatta_undervisningen
- Baker, Colin (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th Edition. Bilingual Education and Bilingualism. Bristol, Tonawanda, Ontario: Multilingual Matters Ltd.
- Björklund, Siv & Irmeli Suni (2000). The Role of English as L3 in a Swedish Immersion Programme in Finland. Impacts on Language Teaching and Language Relations. I: Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner (red.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Multilingual Matters. 198-221.
- Cenoz, Jasone (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim & Merrill Swain (1989). *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. First published 1986. Third impression 1989. New York: Longman Group Limited.
- Dufva, Hannele. (2006). Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. I: Riikka Alanen, Hannele Dufva & Katja Mäntylä (red.). *Kielen*

päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 37–51.

- Dufva, Hannele & Sari Pietikäinen (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. [Citerat 13.4.2016.] Tillgänglig: ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/download/4789/4487
- Einarsson, Jan & Tor G. Hultman (1984). *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber Förlag.
- Einarsson, Jan (2000). *Gud och attityd. Ett perspektiv på språk och kön*. [Citerat 15.4.2016.] Tillgänglig: <https://www.studentlitteratur.se/files/sites/barnssprakligadagar/attityd.pdf>
- Einarsson, Jan (2009). *Språksociologi*. Upplaga 2:2. Lund: Studentlitteratur AB.
- Einarsson, Jan (2013). *Språket och språkarna*. Upplaga 1:1. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ethnologue. Languages of the World (2016). [Citerat 14.4.2016]. Tillgänglig: <https://www.ethnologue.com/about/problem-language-identification>
- Finlands grundlag (1999). *Finlex*. [Citerat 14.4.2016]. Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki>
- Geber, Erik (1991). Tvåspråkigheten i de finska och svenska skolorna i Finland. I: Kjell Herberts & Christer Laurén (red.) *Flerspråkighet i och utanför Norden – Multilingualism in the Nordic countries and beyond*. Åbo: Åbo Akademis kopieringscentral. 68–84.
- Gordon, Tuula (2004). ”Hundra små regler...” – könen i skolans vardag. I: *Skola, kön, inlärningsresultat*. [Citerat 4.6.2016.] Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/49216_skola_kon_inlarningsresultat.pdf
- Herberts, Kjell (2015). Föreläsning 14.1.2015 under kursen: *Kultur som upptäcktsresa*.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara (1997). *Tutki ja kirjoita*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kalaja, Paula, Riikka Alanen, Hannele Dufva & Åsa Palviainen (2011). Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. I: Lehtinen, E., S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (red.). *A.FinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3*. 62–74. [Citerat 21.6.2016]. Tillgänglig: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4457/4253>
- Kangasvieri, Teija, Elisa Miettinen, Pirkko Kukkohovi & Marita Härmälä (2011). *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet*. [Citerat 22.6.2016.] Tillgänglig:

http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf

Kangasvieri, Teija, Karita Mård-Miettinen & Elisa Kuusela (2015). *Kurkistus esikoululaisten kielimaailmaan*. [Citerat 28.6.2016.] Tillgänglig: http://www.kieliverkosto.fi/docs/Tempus_Kurkistus.pdf

KIEPO; Kielikoulutuspoliittinen projekti (2006). [Citerat 23.6.2016.] Tillgängligt: https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kiapo/Tyelmsemaust_apaperijakysymykset.pdf

Lantz-Andersson, Annika & Roger Säljö (2014). Inledning: Lärnmiljöer i omvandling – En yrkesroll i utveckling. I: Annika Lantz-Andersson & Roger Säljö (red.). *Lärare i den uppkopplade skolan*. Malmö: Gleerups Utbildning AB. 13–37.

Lehti-Eklund, Hanna (2012). *Svenska i toppen och i blåsväder. Om svenskundervisningen i finska skolor*. [Citerat 14.4.2016.] Tillgänglig: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/sin/article/view/17156/14910>

Leppänen, Sirpa, Anne Pitkänen-Huhta, Tarja Nikula, Samu Kytölä, Timo Törmäkangas, Kari Nissinen, Leila Kääntä, Tiina Virkkula, Mikko Laitinen, Päivi Pahta, Heidi Koskela, Salla Lähdesmäki & Henna Jousmäki (2009). *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa. Käyttö, merkitys ja asenteet*. University of Jyväskylä. Jyväskylä [Citerat 14.4.2016.] Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/22892>

Mattfolk, Leila & Jan-Ola Östman (2004). Attitudes, opinions and the implicit. I: *Pragmatics, Ideology, and Contacts bulletin* 7. Helsinki: University of Helsinki. 74–77.

Mustaparta, Anna-Kaisa & Kari Nyyssölä (2004). Förord. I: *Skola, kön, inlärningsresultat*. [Citerat 4.6.2016.] Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/49216_skola_kon_inlarningsresultat.pdf

Metsämuuronen, Jari. (2000). *Metodologian perusteet ihmistieteissä*. Metodologia – sarja 1. Helsinki: International Methelp KY.

Metsämuuronen, Jari (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 4. laitos. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Nevasaari, Elina (2015). *Bakom orden – Språkbadslevers kontextuella begreppstukturering*. Acta Wasaensia Nr 319. Språkvetenskap 47. Vasa: Universitas Wasaensis. [Citerat 13.4.2016.] Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-587-9.pdf

Nikula, Tarja, Taina Saarinen, Sari Pöyhönen & Teija Kangasvieri (2012). Linguistic Diversity as a Problem and a Resource – Multilingualism in European and

- Finnish Policy Documents. I: Blommaert, Jan, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Räisänen (red.). *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Oeder, Purity and Normality*. New York: Palgrave Macmillan.
- Norton, Bonny & Kelleen Toohey (2011). *Identity, language learning and socila change*. [Citerat 14.4.2016.] Tillgänglig: <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20and%20Toohey%20Language%20Teaching%202011.pdf>
- Nyholm, Sara (2012). *Närpesungdomars intraspråkliga beteende. En attitydundersökning med framtidsperspektiv*. Acta Wasaencia Nr 262. Språkvetenskap 44. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Palmberg, Rolf (2003). *Multipla intelligenser för språklärare*. Karperö: Palmsoft Publications.
- Palojärvi, Anu (2015). *Kaksikielisten päiväkotien lapset kielten osajina ja oppijoina*. [Citerat 28.6.2016.] Tillgänglig: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kaksikielisten-paivakotien-lapset-kielten-osajina-ja-oppijoina/>
- Pöyhönen, Sari, Ritva Kantelinen, Pirkko Kukkohovi, Maisa Martin, Tarja Nikula, Merja Kauppinen, Minna-Riitta Luukka & Karita Mård-Miettinen (2010). *Lausunto perusopetuksen tuntijakoryhmälle*. [Citerat 3.7.2016.] Tillgänglig: <http://docplayer.fi/6097935-1-monikielisyys-ja-muuttuvat-toimintaymparistot-koulun-haasteena.html>
- Räisänen, Anna-Leena (2015). *Eye on culture. Kulttuurien ilmeneminen alakoulun viides- ja kuudessuokkalaisten englannin kielen oppikirjoissa*. [Citerat 1.7.2016.] Tillgänglig: <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61911/Raisanen.%20Anna-Leena.pdf?sequence=2>
- Saarela-Kinnunen, Maria & Jari Eskola (2010). Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? I: Juhani Aaltola & Raine Valli (red.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle*. 3. Uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 189–199.
- Sajavaara, Kari (2005). *Kielivalinnat ja kielten opiskelu*. [Citerat 22.6.2016.] Tillgänglig: <http://www.mv.helsinki.fi/home/niskanen/sajavaara.pdf>
- Skinnari, Kristiina (2012). ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä.” *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Citerat 22.6.2016.] Tillgängligt: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40499/978-951-39-4904-4.pdf?sequence=1>
- Skolinspektionen (2011). *Engelska i grundskolans årskurser 6–9. Kvalitetsgranskning. Rapport 2011:7*. [Citerat 16.4.2016.] Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/>

Kvalitetsgranskning/Engelska-i-grundskolans-arskurser-6-9/

- Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. [Citerat 15.4.2016.] Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>
- Solki (2016). Soveltavan kielitutkimuksen keskus. [Citerat 13.4.2016.] Tillgänglig: <http://www.solki.jyu.fi/kielistakiinni/docs/kieletmaailmassab6.htm>
- Stier, Jonas & Margareta Sandström Kjellin (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Suomi.fi. (2015) [Citerat 13.4.2016.] Tillgänglig: https://www.suomi.fi/suomifi/svenska/service_enligt_tema/lag_och_rattsskydd/medborgarskap_sprak_och_minoriteter/sprakminoriteter_i_finland/index.html
- Svenska Akademiens Ordbok (2016). [Citerat 13.4.2016.] Tillgänglig: http://www.saob.se/artikel/?seek=erfarenhet&pz=1#U_E669_38068
- Svenska nu (2016). [Citerat 3.6.2016.] Tillgängligt: <http://svenskanu.fi/om-svenska-nu/>
- Synonymer.se (2016). [Citerat 3.6.2016.] Tillgängligt: <http://www.synonymer.se/?query=uppfattning&SOK=sök>
- Säljö, Roger (2002). Lärandet i det 21:a århundradet. I: Roger Säljö & Jonas Linderöth (red.). *Utm@ningar och e-frestelser. It och skolans lärkultur*. Stockholm: Bokförlaget Prisma. 13–29.
- Säljö, Roger (2005). Introduktion: Vygotskijs tid och liv. I: Anna Forssell (red.). *Boken om pedagogerna*. Femte upplagan. Stockholm: Liber. 108–132.
- Tollola, Jonna (2015). *Peruskoulun ruotsin kielen opetus murroksessa; ketkä opettavat kuudesluokkalaisille ruotsia?* [Citerat 30.6.2016.] Tillgängligt: <http://www.kieliverkosto.fi/article/peruskoulun-ruotsin-kielen-opetus-murroksessa-ketka-opettavat-kuudesluokkalaisille-ruotsia/>
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. Uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Undervisnings- och kulturministeriet (2012). *Funktionell svenska – utgångspunkter för att utveckla undervisningen i svenska som det andra inhemska språket*. Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppsmemorior och utredningar 2012:10. [Citerat 28.6.2016.] Tillgänglig: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr10.pdf?lang=fi>
- Utbildningsstyrelsen (2004a). *Läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. [Citerat 29.12. 2015.] Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/>

grundskola/LPgrundl.pdf

- Utbildningsstyrelsen (2004b). *Skola – kön – inlärningsresultat*. [Citerat 16.4.2016.] Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/49216_skola_kon_inlarningsresultat.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. [Citerat 12.4.2016.] Tillgänglig: http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga. Guide för främjande av jämställdhet i den grundläggande utbildningen*. Guider och handböcker 2015:4. [Citerat 16.4.2016.] Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/173401_jamstalldhetsarbete_ar_en_kunskapsfraga.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2016a). *Elevbedömning under gångna årtionden*. [Citerat 5.8.2016.] Tillgänglig: http://www.edu.fi/planera/grundlaggande_utbildning/elevbedomningen/elevbedomningen_under_gangna_artionden
- Utbildningsstyrelsen (2016b). *Läroplikt och skola*. [Citerat 4.6.2016.] Tillgänglig: http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/laroplikt_och_skola
- Utrikespolitiska institutet (2014). [Citerat 18.6.2016.] Tillgänglig: <http://www.landguiden.se/Lander/Asien/Indien/Befolkning-Sprak>
- Valli, R. (2007). Mitä numerot kertovat? I: Juhani Aaltola & Raine Valli (red.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 184–197.
- Valli, Raine. (2010). Kyselylomaketutkimus. I: Juhani Aaltola & Raine Valli (red.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. Uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 103–127.
- Vierola, Päivi (2016). *"Osaan montaa eri kieltä." Skolelevers uppfattningar om flerspråkighet och språkinläring*. Kandidatavhandling i svenska språket. Vasa: Vasa universitet.
- Vigmo, Sylvi (2014). Mellanrum för språk. I: Annika Lantz-Andersson & Roger Säljö (red.). *Lärande i den uppkopplade skolan*. Malmö: Gleerups Utbildning AB. 129–150.
- Vygotskij, Lev (2005). *Tänkande och språk*. Andra tryckningen. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

- YleUutiset (2014). *Pakollinen ruotsi tulee alakouluun – mutta kuka sitä opettaa?* [Citerat 30.6.2016.] Tillgängligt: http://yle.fi/uutiset/pakollinen_ruotsi_tulee_alakouluun__mutta_kuka_sita_opettaa/7154485
- Yrjöla, Pentti (2004). Pojkar och flickor vid utvärdering av inlärningsresultat. I: *Skola, kön, inlärningsresultat*. [Citerat 4.6.2016.] Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/49216_skola_kon_inlarningsresultat.pdf

BILAGOR

Bilaga 1

Hyvät [REDACTED] koulun oppilaiden vanhemmat!

14.08.2015

Opintoni Vaasan yliopistossa ja Åbo Akademiassa jatkuvat ja tavoitteena on valmistua kielikylpy-, luokan- ja ruotsin kielen aineenopettajaksi. Tällä hetkellä opintopolkuni on kandidaatti- ja pro gradu-tutkielman kirjoittamisen vaiheessa. Opiskelu on työntäyteistä, kiinnostavaa ja palkitsevaakin.

Kirjoitin kesällä 2014 kasvatustieteen aineopintoihin liittyvän proseminarityön, jonka otsikkona oli ”ONKO KOULUSSA HYVÄ OLLA? Oppilaiden kokemuksia oman koulun oppimisympäristöstä.” Sain siihen arvokasta tutkimusmateriaalia [REDACTED] koulun 3.-6. luokkien oppilailta. Sydämelliset kiitokset teille vanhemmille ja oppilaille! [REDACTED] koulun oppilailla, perheillä ja työkavereilla on aina erityinen paikka sydämessäni.

Tarvitsen jälleen tutkimusmateriaalia ja pyydän teiltä lupaa sen hankkimiseen. Tarkoitukseni olisi saada 1.-6. luokkalaisilta [REDACTED] koulun oppilailta tietoa heidän omista käsityksiään ja kokemuksiaan monikielisydestä.

Tutkimus on lähinnä määrällinen koulukohtainen tapaustutkimus. Luokkien 1.-3. oppilaat piirtävät ja lisäksi vastaavat pariin kysymysosioon ja luokkien 4.-6. oppilaat vastaavat kyselylomakkeen kysymyksiin aihepiireittäin. Lomakkeisiin oppilaat vastaavat koulussa yhden oppitunnin alussa syyskuun aikana.

Kaikki vastaukset ovat nimettömiä ja käsittelen niitä luottamuksellisesti.

Tutkimusongelmakysymyksiä ovat:

1. Minkälaiset tekijät vaikuttavat oppilaiden käsityksiin ja kokemuksiin monikielisydestä?
2. Miten oppilaiden käsitykset ja kokemukset monikielisydestä vaikuttavat kielen oppimiseen?

Tutkimuksella halutaan tietoa siitä, kuinka oppilas kokee ja näkee itsensä kielenoppijana.

Pyydän teitä täyttämään alla olevan lipukkeen ja palauttamaan omalle opettajalle viimeistään ke 19.08. mennessä.

Yhteistyöstä kiittäen

Päivi Vierola, paivi.vierola@abo.fi

✂

Luokka-aste ____

Oppilaan nimi _____

Saa vastata kyselyyn monikielisydestä ☐ Ei saa vastata kyselyyn monikielisydestä ☐

Päiväys

Vanhemman allekirjoitus

Bilaga 2

KYSELY MONIKIELISYYDESTÄ

Tässä kyselyssä sinä saat olla mukana tutkimuksessa, jossa ollaan kiinnostuneita sinun kokemuksistasi ja käsityksistäsi monikielisydestä. Vastaathan rehellisesti ja huolellisesti jokaiseen kysymykseen.

1. Olen ☐ tyttö ☐ poika
2. Luokka-aste ☐ 4.lk ☐ 5.lk ☐ 6.lk
3. Äidinkieleni on ☐ suomi ☐ ruotsi ☐ englanti ☐ muu _____
mikä?
4. Kotikieleni on / ovat ☐ suomi ☐ ruotsi ☐ englanti ☐ muu _____
mikä?
5. Opiskelen koulussa ☐ englantia 3:lta luokalta lähtien ☐ ruotsia 3:lta luokalta lähtien
☐ englantia 5:ltä luokalta lähtien ☐ ruotsia 4:ltä luokalta lähtien

6. Mitä sinulle tulee mieleen sanasta monikielisyys? Merkitse rastilla omaa kokemustasi ja näkemystäsi vastaava kohta.

	Samaa mieltä	Melkein samaa mieltä	Melkein eri mieltä	Eri mieltä
Haluan oppia uusia kieliä, koska se on hyödyllistä.				
Opin uusia kieliä helposti.				
Voin oppia kieliä, mutta se vaatii ahkeraa opiskelua.				
Haluan tutustua eri kieltä puhuviin ihmisiin.				
Tunnen oloni epävarmaksi eri kieltä puhuvien ihmisten parissa.				
Pärjään maailmassa hyvin pelkästään äidinkielelläni.				
Osaan tulevaisuudessa montaa kieltä.				
Kun osaan monia kieliä, niin pärjään missä vain.				

7. Vastaa väittämään rastittamalla omaa näkemystäsi kuvaava vaihtoehto ja perustele vastauksesi omin sanoin.

Pidän itseäni monikielisenä: ☐ Kyllä / ☐ En,

koska, _____

_____.

8. Minä kielen oppijana. Valitse kolme parasta vaihtoehtoa numeroimalla ne tärkeysjärjestyksessä ykkösestä kolmoseen (1, 2, 3).

Opin muita kuin äidinkieltäni parhaiten:

- a) lukemalla _____
- b) kirjoittamalla _____
- c) puhumalla _____
- d) kuuntelemalla puhetta _____
- e) kuuntelemalla lauluja ja laulamalla mukana _____
- f) vieraskielisen kaverin kanssa _____
- g) pelaamalla tietokonepelejä _____
- h) harrastamalla vieraskielisessä joukkueessa (esim. jalkapalloa, voimistelua) _____
- i) katselemalla, kuuntelemalla ja toimimalla kiinnostavien vieraskielisten ohjelmien
mukaan (kännykällä, padilla, tietokoneella) _____

9. Mikä ilme kuvaa parhaiten omia kokemuksiasi ja näkemyksiäsi? Väritä sopiva hymiö.

- | | |
|---|-------|
| Opiskelen mielelläni kieliä koulussa | 😊 😐 😞 |
| Kielten oppiminen on tärkeää | 😊 😐 😞 |
| Kielten oppiminen koulussa on helppoa | 😊 😐 😞 |
| Haluan menestyä kieliopinnoissani | 😊 😐 😞 |
| Käytän usein vapaa-ajallani muita kieliä kuin äidinkieltäni | 😊 😐 😞 |
| Opettajat kannustavat minua kielen / kielten opiskelussa | 😊 😐 😞 |
| Vanhemmat kannustavat minua kielen / kielten opiskelussa | 😊 😐 😞 |

10. Mikä on kokemuksesi ja näkemyksesi seuraavista väittämistä? Rastita mielipidettäsi vastaava kohta.

Englannin kieltä pääkielenä (3:lta luokalta) tai valinnaisena (5:ltä luokalta) opiskelevat vastaavat seuraaviin väittämiin.

Englannin kielen opiskelu koulussa on

<i>kivaa</i>						<i>tylsää</i>
--------------	--	--	--	--	--	---------------

Englannin kielen opiskelu koulussa on

<i>yksitoikkoista</i>						<i>monipuolista</i>
-----------------------	--	--	--	--	--	---------------------

Englannin kielen oppitunneilla puhutaan englantia

<i>paljon</i>						<i>vähän</i>
---------------	--	--	--	--	--	--------------

Osaan käyttää puheessa englanninkielisiä lauseita

<i>vähän</i>						<i>paljon</i>
--------------	--	--	--	--	--	---------------

Käytän englannin kieltä koulun ulkopuolella eri tilanteissa

<i>usein</i>						<i>harvoin</i>
--------------	--	--	--	--	--	----------------

Englannin kielen oppikirjani on

<i>tylsä</i>						<i>kiinnostava</i>
--------------	--	--	--	--	--	--------------------

Englannin kielen opiskelu on

<i>hyödytöntä</i>						<i>hyödyllistä</i>
-------------------	--	--	--	--	--	--------------------

Ruotsin kieltä pääkielenä (3:lta luokalta) tai valinnaisena (4:ltä luokalta) opiskelevat vastaavat seuraaviin väittämiin.

Ruotsin kielen opiskelu koulussa on

<i>kivaa</i>						<i>tylsää</i>
--------------	--	--	--	--	--	---------------

Ruotsin kielen opiskelu koulussa on

<i>yksitoikkoista</i>						<i>monipuolista</i>
-----------------------	--	--	--	--	--	---------------------

Ruotsin kielen oppitunneilla puhutaan ruotsia

<i>paljon</i>						<i>vähän</i>
---------------	--	--	--	--	--	--------------

Osaan käyttää puheessa ruotsinkielisiä lauseita

<i>vähän</i>						<i>paljon</i>
--------------	--	--	--	--	--	---------------

Käytän ruotsin kieltä koulun ulkopuolella eri tilanteissa

<i>usein</i>						<i>harvoin</i>
--------------	--	--	--	--	--	----------------

Ruotsin kielen oppikirjani on

<i>tylsä</i>						<i>kiinnostava</i>
--------------	--	--	--	--	--	--------------------

Ruotsin kielen opiskelu on

<i>hyödytöntä</i>						<i>hyödyllistä</i>
-------------------	--	--	--	--	--	--------------------

11. Merkitse rastilla janaan kohta, joka parhaiten kuvaa kokemuksiasi.

Suhtaudun ruotsin kielen opiskeluun koulussa innokkaasti.

kyllä ____:____:____:____:____:____:____:____:____ en

Opin uusia ruotsinkielisiä sanoja helposti.

kyllä ____:____:____:____:____:____:____:____:____ en

Puhun mielelläni ruotsin kieltä oppitunneilla.

kyllä ____:____:____:____:____:____:____:____:____ en

Puhun mielelläni ruotsin kieltä koulun ulkopuolella.

kyllä ____:____:____:____:____:____:____:____:____ en

Suhtaudun englannin kielen opiskeluun koulussa innokkaasti.

kyllä ____:____:____:____:____:____:____:____:____ en

Opin uusia englanninkielisiä sanoja helposti.

kyllä ____:____:____:____:____:____:____:____:____ en

Puhun mielelläni englannin kieltä oppitunneilla.

kyllä ____:____:____:____:____:____:____:____:____ en

Puhun mielelläni englannin kieltä koulun ulkopuolella.

kyllä ____:____:____:____:____:____:____:____:____ en

Suuret kiitokset vastauksistasi ja osallistumisestasi kyselyyn!